

Ludwig A. Pongratz

# Pädagogik im Prozeß der Moderne

Studien zur Sozial- und  
Theoriegeschichte der Schule

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1989

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: urn:nbn:de:tu-darmstadt-13658

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/13658>

Dieses Dokument wird bereitgestellt von tuprints,  
E-Publishing-Service der TU Darmstadt.

<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de>  
[tuprints@ulb.tu-darmstadt.de](mailto:tuprints@ulb.tu-darmstadt.de)

Das Dokument ist text- und seitenidentisch mit:  
Pädagogik im Prozeß der Moderne.

Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule  
Weinheim: Beltz 1989

# INHALTSVERZEICHNIS

Erster Teil: Moderne Zeiten	5
1.1 Entzauberte Aufklärung und Neue Unübersichtlichkeit - Zur pädagogischen Diskussion um Moderne und Postmoderne	6
1.2 Pädagogik und Subjektivität - Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft	24
1.3 Mißratener Fortschritt und verwilderte Selbstbehauptung - Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion	42
Anmerkungen zum ersten Teil	58
 Zweiter Teil: Historische Skizzen	 72
2.1 Schule im Prozeß gesellschaftlicher Rationalisierung	77
2.1.1. Die Dialektik der Aufklärung (M. Horkheimer/Th. W. Adorno)	77
2.1.2. Schule als Instanz der Rationalisierung	97
Anmerkungen zum Teil 2.1	121
2.2 Schule im Prozeß gesellschaftlicher Disziplinierung	130
2.2.1. Die Analytik der Macht (M. Foucault)	132
2.2.2. Schule als Dispositiv der Macht	150
Anmerkungen zu Teil 2.2	231
 3. Ausblick	 244
Anmerkungen zum Schlußteil	247
Literaturverzeichnis	248

## ERSTER TEIL: MODERNE ZEITEN



## 1.1 Entzauberte Aufklärung und Neue Unübersichtlichkeit - Zur pädagogischen Diskussion um Moderne und Postmoderne

'Die Zeiten sind hart, aber modern', lautet einer jener Sponti-Sprüche, wie sie die kahlen Mauern unserer Innenstädte zieren. Der Aphorismus ist nicht ohne Witz: Der gleichsam auf die Spitze getriebene Prozeß der Moderne gebiert tatsächlich eine eigentümliche Härte, ja Versteinerung, nicht nur zwischenmenschlicher, sondern auch supranationaler Beziehungen. Menschen und Gesellschaftssysteme stehen sich in verbissener Selbstbehauptung gegenüber. Und dafür zahlen schließlich alle einen Preis, der sich vernünftigerweise kaum noch legitimieren läßt: Naturzerstörung, ökonomische Krisen, atomare Hochrüstung und soziales Elend der Dritten Welt liefern nur einige Stichworte zur gesellschaftlichen und geistigen Situation der Zeit. Angesichts solcher massiven Krisen- und Ausfallerscheinungen, die im Windschatten neuzeitlicher rationaler Weltbemeisterung unweigerlich anwachsen, bleibt einem das Lachen, das der Sponti-Spruch provoziert, regelrecht im Halse stecken.

So verwundert es kaum, wenn die großen Hoffnungen, die seit ihren Anfängen die Moderne begleiteten, zusehends an Leuchtkraft verlieren: die Hoffnung, die Mythen aufzulösen, die Idole durch Wissen zu stürzen, das naturbeherrschende Erkenntnis-subjekt zu inthronisieren, subjektive Selbstbehauptung als permanente Selbststeigerung ins Werk zu setzen, den Fortschritt der Menschheit als linearen Geschichtsprozeß zu konzipieren - all diese hehren Ideale der europäischen Aufklärung geraten in unseren Tagen (wieder einmal) ins Kreuzfeuer der Kritik. Dem ungebrochenen Optimismus der Frühaufklärung jedenfalls, durch technische Verfügungsgewalt das regnum hominis, das Reich des Menschen, heraufzuführen, vermag keiner mehr so recht zu trauen. Denn zweifellos ratifizierte die bürgerliche Gesellschaft die baconsche Gleichung von Wissen und Macht; das regnum hominis aber blieb bis heute Utopie, konterkariert von Hobbes Leviathan. Die 'Moderne', geprägt durch eine zunehmende Rationalisierung der gesellschaftlichen Austauschprozesse von Mensch und Natur seit dem 16./17. Jahrhundert, erweist sich rückblickend als ein von Beginn an umstrittenes und widersprüchliches

Phänomen. Denn sie verquickte Autonomieanspruch und gesellschaftliche Herrschaft auf eigentümliche Weise. Den inneren Widerspruch bürgerlicher Subjektivität, die Herrschaft mit Freiheit identifizierte, schleppte der Aufklärungsprozeß über die Zeiten mit sich. Am Ende nun droht er die Freiheit selbst zu liquidieren. Die aktuelle Krisenstimmung führt daher notwendig den Blick zu den Anfängen zurück, von denen das 'Projekt der Moderne'<sup>1)</sup> seinen Ausgang nahm.

Die Frontstellung postmoderner Kritik richtet sich entsprechend gegen das cartesianische Paradigma neuzeitlicher Wissenschaft, das den Körper vom Geist trennte, ebenso wie gegen die baconistische Zergliederung der Wissensobjekte und ihre 'Befragung' unter Zwang, auch gegen den theoriegeleiteten, experimentell kontrollierten newtonschen Erfahrungstypus. Denn letztlich ist es der technisch erzeugte Prozeß von Erfahrung und Erkenntnis, die Konzeption einer aufgeklärten Theorie und Praxis *sub specie machinae*<sup>2)</sup>, die nicht nur die äußere Natur, sondern schließlich auch die Subjekte selbst an die Kette legt. Allerdings: Den frühen Vertretern einer 'modernen' Position - etwa Perrault und Le Bovier de Fontenelles<sup>3)</sup> - war es ganz im Gegenteil darum zu tun, die Ketten von Unwissenheit, Aberglauben und sakrosankter Autorität zu lösen. In der 'Querelle des Anciens et des Modernes'<sup>4)</sup> wurde der Gegensatz zwischen einem gottgewollten und einem 'unternehmerisch' erarbeiteten Glück, zwischen einem auf Kontinuität bedachten und einem fortschrittlichen, linear-diskontinuierlichen Geschichtsverständnis offenkundig. An die Stelle der zyklischen Geschichtsauffassung schob sich die Vorstellung eines linearen, mechanisch konzipierten Wachstums der Erkenntnisse und Erfahrungen. Und dieses linear-fortschrittliche Geschichtskonzept hing unmittelbar zusammen mit dem Glauben an den "machtvollen Aufstieg einer autonomen menschlichen Vernunft, wesentlich (begründet) in den Erfolgen der empirisch-mathematischen Naturerkenntnis seit Kepler, Galilei, Newton"<sup>5)</sup> und seit Descartes. Aus ihnen nährte sich der bürgerliche Selbstbehauptungswille, der nur noch die Gesetze der Vernunft als Autorität des Menschen anzuerkennen bereit war: Vernunft, Glück und Natur sollten in der Autonomie des bürgerlichen Subjekts vereinigt und versöhnt zueinander finden.

Daß Vernunft und gesellschaftliche Rationalisierung mit dem angestrebten Glück der Vielen aber gerade nicht koinzidierten, begleitete den Aufklärungsprozeß der Neuzeit nichtsdestoweniger als permanenter, nicht verstummender Zweifel: Romantik, Historismus, die Kulturkritik des fin de siècle und nicht zuletzt die antimodernistische Geschichtsphilosophie der Kritischen Theorie machten das auf je ihre Weise deutlich. "Jeder Versuch", heißt es schon in Horkheimers/Adornos 'Dialektik der Aufklärung', "den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur umso tiefer in den Naturzwang hinein."<sup>6)</sup> Denn alle Anstrengungen des Subjekts, den Naturzwang unter Kontrolle zu nehmen, macht vor der Natur im Menschen selbst nicht halt: Das Subjekt muß sich verleugnen. Es erkaufte seine Herrschaft über die äußere Natur durch Entsagung, durch zunehmende Unterdrückung seiner inneren Natur. Diese Verleugnung aber, der Kern aller zivilisatorischen Rationalität, ist zugleich die Zelle fortwuchernder Irrationalität im Subjekt wie im Gesellschaftskörper. Sie verdunkelt zusehends das Licht, das die Aufklärung über die Welt doch ausgießen wollte. So konzentrieren sich denn die aktuellen Kritiken der Moderne, die sich unter der weiten Fahne des 'Postmodernismus' versammeln, auf die Nacht- und Schattenseiten des neuzeitlichen Emanzipationsprozesses, der bedrohliche Blockaden produziert und den Genozid als Menetekel an die Wand malt.

Ob damit ein 'Ausstieg' aus dem Projekt der Moderne angezeigt ist, ob er überhaupt möglich oder wünschenswert ist - darüber sind die Meinungen durchaus geteilt: Während sich die einen in postmodernen Stilübungen des 'Vergessenmachens'<sup>7)</sup> versuchen oder nach Neuansätzen zur 'Wiederverzauberung der Welt'<sup>8)</sup> Ausschau halten, ist für andere noch längst nicht ausgemacht, daß die neuzeitliche Vernunft nun endgültig zu den Akten zu legen ist, "weil sie allem Anschein nach von ihrer Realisierung dementiert wurde."<sup>9)</sup> Vielmehr fordert die um sich greifende Einsicht in den offensichtlichen Zerfall der emphatischen Vernunftideale eine radikalisierte Aufklärung über die aufgeklärte Vernunft.<sup>10)</sup> In der Fluchtlinie dieses Denkens könnte sich vielleicht ein neuer, post-rationalistischer Vernunftbegriff abzeichnen.<sup>11)</sup>

Einerlei aber, ob sich das postmoderne Denken als radikaler Bruch oder als 'dialektische Krise' der modernen Geschichte in Szene setzt - in jedem Fall verfällt der neuerliche 'Zauber', den die Aufklärung über die entzauberte Natur und die menschlichen Lebensumstände legte, der Kritik. Der 'Mythos der Aufklärung' und mit ihm der 'Mythos der Maschine'<sup>12)</sup>, die beide Fortschritt und Humanismus signalisieren sollten, räumen mit der 'Entzauberung' der Moderne das Feld: Nach der Entzauberung der ehemals verzauberten Welt metaphysischer Weltbilder und des magisch-metaphorischen Denkens durch die objektivierende moderne Wissenschaft erfolgt nun die Entzauberung der modernen Wissenschaft durch Revision ihrer Forschungsansätze und Geltungsansprüche, vor allem aber ihres Überlegenheitsanspruches und ihrer Weltbild-Funktion.

Das alles kann für die gegenwärtige Pädagogik, die in ihren historischen Ursprüngen ja selbst ein Kind der Moderne ist, nicht ohne Folgen bleiben. Tatsächlich stehen schon seit geraumer Zeit der überkommene pädagogische Fortschrittsglaube und -optimismus unter Legitimationsdruck. Und das Reservoir theoretischer Wendemanöver (B. Dewe/W. Ferchhoff resümieren allein acht derartige 'Wenden' seit der Nachkriegszeit<sup>13)</sup>) scheint erschöpft. Oder besser: Die vielfältigen theoretischen Deviationen des pädagogischen Genres der letzten Dekaden nehmen sich rückblickend eher als folgenlose Theoriemoden<sup>14)</sup> oder unterschiedliche Literaturgattungen aus, weniger hingegen als grundlegende Neuorientierungen der Disziplin. Kein Wunder also, daß sowohl in der kritischen Öffentlichkeit wie auch innerhalb des Fachs selbst die zeitweilige Naivität der Pädagogik nun angefragt wird: Die Tendenz zur Selbstüberschätzung bei pädagogischen Professionellen, gepaart mit der vorschnellen Bereitschaft, jede gesellschaftliche Aufforderung pädagogisch aufzugreifen, ließ die pädagogische Hyperrophie verkennen, immer weitere gesellschaftliche Problemfelder als pädagogische Handlungsfelder umzudefinieren. Dies führte zu einer Vielzahl von Bereichs-Pädagogiken, ohne daß das Problem der verlorenen disziplinären Identität (wie sie die sogenannte 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik' noch besaß<sup>15)</sup>) aufgearbeitet, geschweige denn gelöst wäre.

So gesehen sind die Irritationen, die die Pädagogik gegenwärtig umtreiben, Teil jener 'Neuen Unübersichtlichkeit'<sup>16)</sup>, die sich mit dem Legitimationsschwund des Projekts der Moderne breitmacht. Die Zukunft, die einstmals im utopischen Licht eines erwarteten anbrechenden Morgens erstrahlte, erscheint heute eher negativ besetzt. Und die Ratlosigkeit, die sich nicht allein im akademischen Feld der Intellektuellen breitmacht, kündigt von einer allgemeinen Erschöpfung der utopischen Energien der Industriegesellschaft. Aus diesem utopischen Potential aber zog die Pädagogik der Neuzeit einen wesentlichen Teil ihrer Überzeugungs- und Anziehungskraft. Sein Schwinden kann die Pädagogik nicht unberührt lassen. Gleichgültig, ob man angesichts der tiefschichtigen Krise (wie etwa J. Habermas) die Auffassung vertritt, das unvollendete Projekt der Moderne dürfe nicht fallengelassen werden<sup>17)</sup>, oder ob man (wie Theoretiker im Umfeld des französischen Poststrukturalismus<sup>18)</sup>) davon ausgeht, daß das Projekt der Moderne gescheitert sei und deshalb nicht aufzugeben, sondern aufgegeben sei - beide Male ist der Pädagogik heute eindringlich die Aufgabe gestellt, ihr Selbstverständnis über eine kritische Rekonstruktion des Aufklärungsprozesses der Moderne einzuholen. Eine Krisenanalyse, die einzig mit Begriffen wie 'verendete Reformillusionen' oder etwa 'Sozialabbau' operierte, griffe also allemal zu kurz.

Ging es der Moderne um die Inauguration einer selbsttransparenten Vernunft und ihres sinnkonstitutiven Subjekts, dann läßt sich die spezifische Leistung moderner Pädagogik gerade so fassen, daß sie die Bedingungen zur Konstitution autonomer Subjektivität im pädagogischen Feld bereitstellen sollte.<sup>19)</sup> Klassische Bildungstheorie etwa war in ihrem Kern im wesentlichen eine Reflexion auf den Konstitutionsprozeß dieser projektierten Subjektivität. Die Krise der Moderne läßt sich entsprechend als Krise des sinnkonstitutiven Subjekts dechiffrieren. Dies gerade führen die unterschiedlichsten Theoretiker der 'Postmoderne' mit Akribie vor Augen. Der Kern bisheriger pädagogischer Reflexion ist damit bis ins Mark getroffen. Der gegenwärtige pädagogische Diskurs scheint davor überwiegend

noch die Augen zu verschließen.<sup>20)</sup> Auf Dauer aber wird die Pädagogik der Radikalität dieser Anfragen nicht ausweichen können.

In diesem Zusammenhang ist bezeichnend, daß gerade neuere pädagogische Orientierungsversuche mit der Denkfigur eines 'Endes' operieren, sei es mit der Endlichkeit der pädagogischen Bewegung<sup>21)</sup> oder dem Verschwinden der Kindheit<sup>22)</sup>, sei es mit dem Ende der Erziehung<sup>23)</sup>. Was da zu Ende geht, warum es ein Ende findet und wie es 'danach' weitergeht, das sind die brisanten Fragen, denen sich die Pädagogik heute konfrontiert sieht. Die kritischen Fragen aber gehen aufs Ganze: Sie nehmen nicht mehr Bezug auf irgendeine Spielart pädagogischer Theorie, sondern richten sich an 'die Pädagogik' insgesamt. Der Pädagogik sowohl als geistesgeschichtlicher Konfiguration als auch als gesellschaftspraktischem Moment des neuzeitlichen Zivilisationsprozesses wird die Rechnung aufgemacht. Und in den Blick kommt die 'schwarze Pädagogik'<sup>24)</sup>, die 'pädagogische Maschine'<sup>25)</sup>, der subtile pädagogische Machtapparat zur Normierung und Normalisierung von Menschen. Indes hat es den Anschein, als ob sich damit mancherorts eine Logik unvermittelter, abstrakter Alternativen breitmachte, ein pures 'Entweder-Oder'<sup>26)</sup>, das den geschichtlich geknüpften Knoten der 'Dialektik der Aufklärung' unverblümt durchschlägt oder gar nicht erst zur Kenntnis nimmt. Die undialektische Fundamentalkritik, wie sie etwa die 'Antipädagogik'<sup>27)</sup> an allen überkommenen Formen organisierter Bildung und Erziehung übt, dürfte in dieser Hinsicht typisch sein. Doch selbst wenn man konzediert, daß die theoretischen Fundamente der Antipädagogik fragwürdig, ihre Argumente widersprüchlich und ihr philanthropisches Ethos bisweilen naiv sind, so ist sie insgesamt Indikator einer Krise, die tiefer geht, als die antipädagogischen Begriffe selbst fassen können.

Faßbar wird sie gegenwärtig am ehesten noch in philosophischen Entwürfen, die die Krise des Subjekts grundsätzlich thematisieren.<sup>28)</sup> Natürlich zieht die Radikalität solcher Entwürfe, wie sie im Umfeld des französischen Poststrukturalismus entstanden sind, heftige Kontroversen nach sich: Die aktuelle

philosophische Diskussion, die sich in zahlreichen Publikationen und Kongressen auf die Klärung des Verhältnisses von 'Moderne' und 'Postmoderne' konzentriert, gibt davon beredt Zeugnis.<sup>29)</sup> So verschwommen die Konturen dessen, was unter 'Postmoderne' zu verstehen sei, sich momentan auch noch ausnehmen: Unter dem Relationspaar 'Moderne/Postmoderne' werden Fragen abgehandelt, die die Pädagogik unweigerlich betreffen. Die Rationalitätskonzepte der Moderne stehen auf dem Prüfstand der Kritik.<sup>30)</sup> Und diese Debatte berührt Sinn und Auftrag der Erziehungswissenschaft unmittelbar. Daß dieser Diskurs seine eigenen (Sprach-)Moden im Gefolge hat, daß er u.U. nicht mehr hervorbringt als eine fröhlich-larmoyante postmodernistische façon de parler, mag die Pädagogik gegenwärtig noch davon abhalten, sich ernsthaft auf die aufgeworfenen Fragen einzulassen. Als "Next Wave in der Pädagogik"<sup>31)</sup> aber wäre das aufbrechende Krisenbewußtsein zweifellos unterschätzt.

Will man in erster Näherung die Krisenpotentiale der Moderne im Feld der Pädagogik aufschlüsseln, so ist zunächst von der schon angedeuteten Tatsache auszugehen, daß die Pädagogik im historischen Prozeß der Aufklärung eine eigene (und nicht zu unterschätzende) Rolle gespielt hat. D.h. sie ist mit ihren Leistungen beteiligt an geschichtlichen Vorgängen, in denen sich 'Kerngehalte' der Moderne (thematisch gefaßt etwa unter Begriffen wie Vernünftigkeit, Subjektivität, Identität oder Selbstbehauptung) konstituieren. Deren Konstitution läuft über Prozesse des Ein- und Ausschließens, Kanalisierens, Territorialisierens - nicht nur äußerer, sondern auch 'innerer Natur',<sup>32)</sup> -, über Prozesse der Internalisierung von Normstrukturen<sup>33)</sup>, über Prozesse der Normalisierung und Disziplinierung<sup>34)</sup>, über Prozesse der Identifikation und Selbstbehauptung bzw. -steigerung<sup>35)</sup> oder - allgemeiner gefaßt - über Prozesse zunehmender gesellschaftlicher Abstraktion.<sup>36)</sup> Was gegenwärtig (und auch schon zu früheren Zeiten) von den Kritikern der Moderne mit Vehemenz eingeklagt wird, das sind die Folgekosten eben dieses Abstraktionsprozesses: Die verdrängten Anteile, die 'Schatten', die im Verlauf der sich radikalierenden Aufklärung weggeschnitten werden. In diesem Sinn richteten schon Horkheimer/Adorno ihr Augenmerk auf eine 'unterirdische

Geschichte' des europäischen Aufklärungsprozesses, in der das Schicksal der entstellten und verdrängten menschlichen Instinkte und Leidenschaften beschlossen liege. Was hier noch in psychoanalytischer Terminologie gefaßt wird, wird in der Folgezeit auch in anderen Begrifflichkeiten konzeptualisiert: sei es als Geschichte des 'Anderen' der Vernunft<sup>37)</sup>, als Geschichte der Einbildungskraft<sup>38)</sup>, als Zerstörung der Sinnlichkeit<sup>39)</sup> oder als 'Verschwinden' des Körpers<sup>40)</sup>.

Allerdings schwanken die Einschätzungen, ob und inwiefern sich die verlorenen 'Potentiale' (etwa von Leiberfahrung, Phantasie, Spontaneität, Sinnlichkeit) noch zurückgewinnen lassen, erheblich: Die Bandbreite reicht von skeptischen Positionen gegen eine romantische Renaissance des Leibes (- Der Körper, der implizit immer schon mit den Augen des Sargmachers in den Blick kommt, ist - so das knappe Resümée der 'Dialektik der Aufklärung' - nicht wieder zurückzuverwandeln in den Leib. -) bis zu affirmativ-optimistischen Varianten einer herausziehenden 'Wendezeit'<sup>41)</sup>, in der Phantasie und Vernunft im 'integralen Bewußtsein' glücklich zueinander finden werden.

Eine Standortbestimmung pädagogischer Positionen und Optionen wird sich auf dem Hintergrund dieser Polariationen sinnvollerweise an drei Spannungsfeldern konkretisieren lassen, die den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs mitbestimmen. Sie lassen sich terminologisch fassen mit den Begriffspaaren Einbildungskraft - Vernunft, Körperlichkeit - Abstraktion, Sinnlichkeit - Stereopathie der Erfahrung.

Einbildungskraft und Vernunft: Es gibt in der Pädagogik eine lange Tradition des Einspruchs gegen eine rationalistisch-instrumentalistische Manier der Weltbemeisterung, die sich im pädagogischen Diskurs der Romantik wie der Reformpädagogik nachzeichnen läßt. Votiert wird zumeist (wo nicht für eine Rettung, so zumindest) für eine Bewahrung der kindlichen Seele, seiner Natur, seines Genius. Rekuriert wird auf eine Ursprünglichkeit, die dem Prozeß der Moderne gewissermaßen abgetrotzt werden soll. Ganz auf dieser Linie liegen auch die meisten neueren Arbeiten etwa zu Kreativität, Spontaneität oder



Spiel im Erziehungsprozeß<sup>42)</sup>: Beklagt werden die Sterilität kindlicher Phantasietätigkeit (der die Sterilität rationalisierter Lebenswelten korrespondiere), das Verschwinden produktiver Bildkraft zugunsten einer verworrenen Phantastik, die Behinderung der Imagination. Dagegen aufgeboten werden die Atmosphäre entspannter Ungezwungenheit, die zwanglose 'ambiance' im sozialen Gruppenprozeß, der 'Möglichkeitssinn', der durch Kreativitätstechniken, Brainstorming etc. freigesetzt werden soll. Das alles zielt auf die 'Befreiung unterdrückter, nicht erkannter oder verdrängter Bedürfnisse' etwa im emanzipatorischen Rollenspiel oder in der freizeitkulturellen 'Animation zur Emanzipation'<sup>43)</sup>. Unbefragt bleibt hingegen

- ob nicht der 'Animateur', der als Mischung aus Pädagoge, Sozialarbeiter, Motivierungshelfer und Therapeut vorgestellt wird, selbst Teil eines engmaschigen Disziplinierungsprozesses ist, der sich nicht zuletzt auch der Einbildungskraft bemächtigt und
- ob die blockierte Imagination, die wieder in Fluß gebracht werden soll, im Prozeß ihrer Abspaltung nicht selbst Schaden genommen hat, mithin als 'befreiendes Potential' vielleicht gar nicht auffindbar bzw. eine Fiktion ist.

Damit ist die pädagogische Klärung des Verhältnisses von Einbildungskraft und Vernunft auf die Rekonstruktion der 'unterirdischen Geschichte' der Moderne erneut verwiesen. Gleiches gilt im selben Maße für die Verhältnisbestimmung von

Körperlichkeit und Abstraktion: Zahlreiche Arbeiten thematisieren die Dilemmata und Defizite, die sich die Pädagogik im Prozeß der Moderne durch ihre zunehmende Abstraktion vom Körper zum Zwecke seiner Zurichtung einhandelt. In den Blick kommen dabei Probleme z.B. der Geometrisierung, Formalisierung und Disziplinierung des Körpers<sup>44)</sup>. Spätestens seit der Reformpädagogik (und wohl schon früher) läßt sich umgekehrt ein Gegen-Diskurs rekonstruieren, der konträr zum 'Verschwinden' des Körpers, seiner Segmentierung und Ausweidung, seinen Formen der 'Panzerung' andere Erfahrungen und Wünsche zu mobilisieren sucht: Sie zielen auf eine (zumeist pädagogisch oder therapeutisch geleitete) 'Rück-Versinnlichung' oder Veranschau-

lichung, auf intensives Erleben und Körpererfahrung.<sup>45)</sup> Allerdings bleibt die Hoffnung auf die 'Wiederkehr des Körpers' (zweifellos intensiviert durch dessen zunehmende Blockaden und Ausfallerscheinungen) zutiefst ambivalent. In Frage steht

- ob nicht alle pädagogisch wohlgemeinten Körpercurricula und Körperkonzepte die sublimale Disziplinierung des Körpers mit anderen Mitteln fortsetzen und so lediglich die Logik der Abstraktion weitertreiben und
- ob nicht die 'Wiederkehr des Körpers' vom fragwürdigen Mythos eines natürlichen Körpers zehrt, der unterhalb seiner Entfremdung weiterexistiere und den es zu befreien gelte.

Sinnlichkeit und Stereopathie der Erfahrung: Ein ähnlicher Problemhorizont läßt sich auch für das Verhältnis von Sinnlichkeit und veränderter Erfahrung (bzw. Erfahrungsverlust) ausweisen. Das 'Schwinden der Sinne', die 'Zerstörung der Sinnlichkeit', der Verlust eines Sinns für das Unmittelbare<sup>46)</sup>, der eine auffällige Stereopathie des Erfahrungsprozesses im Gefolge hat, ist in vielfältigen Analysen (insbesondere in alltagstheoretischen Untersuchungen) nachgezeichnet worden.<sup>47)</sup> Entsprechend avancierte der Begriff der Erfahrungsorientierung zur pädagogischen Programmformel (vor allem im Feld schultheoretischer und curricularer Entwürfe<sup>48)</sup>). Er dient zur Charakterisierung von Lernprozessen, die sich der Logik von Abstraktion und Subsumtion verweigern wollen, um wieder - 'zu den Sachen selbst' zurückzufinden bzw. um festgefrorene Thema-Horizont-Schemata und eingeschliffene Deutungsmuster im Erfahrungsprozeß wieder in Bewegung zu bringen.<sup>49)</sup> Fast alle Versuche indes, ein ursprüngliches Erfahrungspotential zu aktivieren - seien es gruppendynamische Laboratorien, projektorientierte Lernverfahren, ästhetische Produktionsformen oder therapeutische Maßnahmen - orientieren sich im allgemeinen an der 'Repressionshypothese'<sup>50)</sup>: Unterhalb der ge- oder zerstörten Sinnlichkeit wartet ein 'humanes Potential', ein 'subjektiver Faktor' auf seine Befreiung, um den Abstraktionsprozeß der Moderne zu konterkarieren. Dagegen muß angefragt werden

- ob nicht erfahrungsorientierte Lernkonzepte nolens volens die Disziplinierung der Erfahrungsfähigkeit vorantreiben,

indem sie einen 'Kult der Betroffenheit' initiieren, wobei 'Betroffenheit' als gezielter Effekt pädagogischer Arrangements geradezu provoziert wird und

- ob nicht eine Sinnlichkeit als quasi-natürliches Potential unterstellt wird, die realiter erst als Produkt von Dispositionen der Macht historisch hervorkommt.

Zu klären wäre also der theoretische Stellenwert der Konzepte (wie Einbildungskraft, Körperlichkeit, Sinnlichkeit), von denen aus eine emphatische Kritik der Moderne möglich sein soll - eine Aufgabe, die (obwohl dringlicher denn je) erst in Ansätzen geleistet ist und recht eigentlich noch aussteht.

Doch selbst wenn die Pädagogik die Krisenerfahrung der Moderne nicht über die Rezeption der anhängigen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Kontroversen in ihren theoretischen Horizont einholte, würde sie spätestens mit der Rücksendung auf ihre eigene, blockierte Praxis darauf stoßen. Denn die Krisenerfahrung ist nicht lediglich Moment der theoretischen Reflexion, sondern mehr noch Ingredienz der tagtäglichen Praxis. Was im Pädagogenalltag zu Buche schlägt, ist nicht allein das Ungenügen einzelner theoretischer Konstrukte oder Handlungsmodelle (die vielleicht verbesserungsbedürftig oder ersetzbar wären), sondern das wachsende Unvermögen des Praktikers, überhaupt noch einen genuin pädagogischen Zugang zu seinen Adressaten zu finden. In der Pluralität neuerer jugendkultureller Bewegungen konzentriert sich ein Potential 'post-moderner' Haltungen und Lebensstile<sup>51)</sup>, die sich gegen Ideale aufklärerischer Vernunft, kritischen Engagements oder konventioneller Integration immun zeigen<sup>52)</sup>. Zum Vorschein kommt eine offensive Verweigerung gegenüber den Sinnangeboten professioneller Sinnvermittler, eine allgemeine Aufkündigung von Loyalitäten, die sich gleichermaßen gegen die Regelmäßigkeit des alltäglichen status quo wie gegen zukunftsorientierte, kritische Interpretationen durch professionelle Pädagogen sperrt. Es findet kein expliziter Aufstand statt, auch kein Setzen der eigenen Sinnhorizonte gegen die vorordnenden Entwürfe des Erziehers, sondern die lautlose Erosion der vormem hochgehaltenen Perspektiven persönlicher Identität und gesell-

schaftlicher Progressivität. Wo die 'neue Unübersichtlichkeit' tendenziell zur 'neuen Beweglichkeit'<sup>53)</sup> avanciert, die den ständigen Verrat an der eigenen Haltung voraussetzt und einkalkuliert, ist die Rolle des Pädagogen schlicht eine Fehlbesetzung. Er wird nicht mehr gebraucht und erfährt sich selbst in seinen praktischen Bezügen als obsolet.<sup>54)</sup>

Selbst wenn man konzidiert, daß diese 'neue Beweglichkeit', die das Leben nur mehr als 'Abenteuer gleich um die Ecke' begreift, erst für eine Minderheit zur realen Existenzform wird, so kündigen sich mit ihr doch pädagogische Frage- und Weichenstellungen an, die zukünftig an Gewicht gewinnen werden. Neue Widersprüche bestimmen das Feld pädagogischer Praxis und eröffnen 'Bruchstellen', an denen die aktuelle Krise der Moderne in ihrem pädagogischen Problembestand zutage tritt. Virulent werden solche Bruchstellen etwa

- im prognostizierten Ende des klassischen Konzepts von Kindheit:

Die moderne 'Erfindung' der Kindlichkeit des Kindes, d.h. die gesellschaftliche Profilierung von Kindheit als eigenständiger, pädagogisch besonders umsorgter Lebensphase, scheint sich aufzulösen. Immer mehr stellt die beschleunigte psychosoziale bzw. soziokulturelle Entwicklung Kindheit als spezifisches Moratorium in Frage. Mit dem 'Verschwinden' von Kindheit im sozialen Prozeß<sup>55)</sup> - dem sich komplementär die Infantilisierung des Erwachsenen zugesellt - verliert der 'pädagogische Bezug', die ideelle Keimzelle pädagogischer Interaktionen, an Boden. Und dies gilt nicht allein für die Phase der Kindheit. Ihre Liquidation setzt sich fort

- im historischen Ende des klassischen Jugendkonzepts<sup>56)</sup>:

Schon seit den fünfziger Jahren, so legen neuere Untersuchungen nahe, löst sich auch 'Jugend' als psychosoziales Moratorium auf. Der pädagogische Umgang mit der Jugend wird ausgedünnt und von anonymen gesellschaftlichen Instanzen absorbiert (Medien, Politik, Konsummarkt). Von einer spielerischen Erprobung von Identitäten kann immer weniger die Rede sein. Jugendliche und Gesellschaft interagieren zunehmend 'ungeschützt', direkter miteinander ohne zwischen-

geschaltete pädagogische Vermittlungen (was auch heißt, daß der Realitätsdruck auf Jugendliche sich vergrößert). Gleichzeitig damit verlieren pädagogisch-intentionale Zeitstrukturen an Legitimation<sup>57)</sup>: Es gibt kein erfülltes 'Später', daß das 'Jetzt' verheißen könnte. Auf institutioneller Ebene spiegelt sich dieser Sachverhalt

- im sich abzeichnenden Ende der tradierten Verkopplung von Bildung und gesellschaftlicher Gratifikation:

Die Krise der Arbeitsgesellschaft läßt die Idee der Vollbeschäftigung immer fragwürdiger werden. Das Projekt der Moderne, das um die Idee der Selbstverfügung kreist, stößt auf offensichtliche ökonomische und ökologische Wachstums Grenzen. Strukturelle Arbeitslosigkeit und die Zuspitzung sozialer Strukturkrisen bringen den Glauben an den Markt als leistungsgerechten Mechanismus für die Zuteilung systemkonformer Lebenschancen ins Wanken. Die Schere zwischen Bildungs- und Arbeitssystem öffnet sich immer weiter: Was das Bildungssystem vermittelt und das Arbeitssystem zuläßt, steht in keiner Relation mehr. Damit wird der tauschwertorientierte Sinn von Bildung obsolet. Mit ihm entfällt ein zentrales Orientierungsdatum schulischen Lernens.<sup>58)</sup> Allerdings reicht die lautlose Erosion ehemals selbstverständlicher pädagogischer Sinnorientierungen weiter. Sie zeigt sich

- in der Krise pädagogisch dominanter Leitvorstellungen und Werte:

Industriegesellschaftlich dominante Werte (Leistungsstreben, Verantwortung, Ernsthaftigkeit der Lebensführung, rationale Beweisführung) und pädagogische Zielvorstellungen (Reifung, Bildung, Integrität, Identität) bröckeln auf breiter Front ab und machen nicht nur 'nachindustriellen' bzw. 'immateriellen', sondern zunehmend auch 'manieristischen' oder 'postmodernen' Wert- und Lebensvorstellungen Platz. Bisherige Handlungsmuster, um das Leben in der Moderne biographisch zu bewältigen, werden schubartig entwertet. Während die Zukunft (und damit die Differenz zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus) verblaßt, wird Erziehung, verstanden als intentionale pädagogische Gestaltung eines ausgrenzbaren Interaktionsfel-

des, in dem das Kind auf seine Zukunft vorbereitet werden soll, zu einer kaum mehr leistbaren Veranstaltung. Das findet seinen Ausdruck

- im gesellschaftlich und kulturell forcierten Rückgang persönlich verantworteter Erziehung:

Beobachtbar ist nicht nur die wachsende Einflußnahme 'außerpädagogischer' Instanzen im ehemals mit pädagogischer Ambition besetzten und behüteten Erziehungsverhältnis (also: die stärker werdende Rolle anonymer Sozialisationsagenturen), sondern zugleich eine Überdehnung des Erziehungsbegriffs, der sich in allgemeine, generationsunabhängige gesellschaftliche Prägungen (Sozialisation) verflüchtigt.<sup>59)</sup> Im engmaschigen Netz von Sozialisationsprozessen, die die Individuen durchkreuzen und konstituieren, kann Erziehung (im traditionellen Sinn) vielleicht noch Akzente setzen - doch selbst das ist nicht gewiß, zumindest sind ihre Effekte nicht mehr eindeutig bestimmbar. Die Idee eines persönlich verantwortbaren Umgangs mit der nachwachsenden Generation wird brüchig. Und das läßt das Selbstverständnis professioneller Pädagogen nicht unberührt: Während die einen den Exodus aus den pädagogischen Institutionen oder das Aufgeben pädagogischer Ambitionen predigen, plädieren andere provokativ für das 'Recht auf Ungezogenheit'.<sup>60)</sup> Solche plakativen Formeln verweisen auf einen gemeinsamen Problembestand. Er tritt hervor

- in der Sinnkrise der Sinnvermittler:

In dem Moment, wo die leitenden Ideen der Moderne ihre Kraft verlieren, wo ihre utopischen Energien sich erschöpfen (so der Habermasche Befund), tut sich eine Leere auf, die gerade professionelle Erzieher in Ratlosigkeit stürzt. Zu sehr ist ihr eigenes Selbstverständnis mit dem Aufklärungsprojekt verkoppelt, als daß sie unbekümmert zur Tagesordnung übergehen könnten. Denn gerade die alltägliche Ordnung (besser: Unordnung) verweist sie zurück auf ihre ursprünglichen Intentionen, die nun als 'papiernes Imperium' (so der ironische Kommentar von A. Frank<sup>61)</sup>) zusammenbrechen. Neu an dieser verschärften Sinnkrise ist nicht die Sinnfrage selbst (die auch schon früher immer wieder gestellt wurde). Neu ist einerseits, daß die bisherigen Antwortmuster radikal entwertet erscheinen, ohne daß verlässli-

che Alternativen in Sicht wären, und andererseits, daß dieses Wissen sich zuspitzender Entbindungen (die Ahnung einer gleichsam umfassenden Bodenlosigkeit) bis ins lebensweltliche Hintergrundwissen vordringt und ganz praktische Konsequenzen zeitigt (etwa in den Lebensstilen neuer Jugendkulturen).

Die Reaktionsmuster auf die Risse und Bruchstellen, die die in die Krise geratene Moderne im Feld der Pädagogik aufwirft, sind keineswegs einheitlich, oft sogar gegenläufig. Versucht man eine Ortsvermessung dieser Bewegungen, so lassen sich zunächst zwei Antworttypen bzw. Haltungen grob unterscheiden (die in sich noch einmal differenziert werden können): Auf der einen Seite 'Ausstieg' oder 'Überschreitung' (Aufgabe pädagogischer Ambitionen und Institutionen; nihilistisch-postmoderne Lebenshaltung), auf der anderen Seite 'Rückgang' oder 'Freilegen der Ursprünge' (Reaktivierung alter oder Durchbruch zu neuer Sinnschöpfung). Beide Antworttypen stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden unterschiedliche 'Gemengelagen'. So kann etwa der Wunsch nach einem 'Ausstieg' aus dem Projekt der Moderne sich verbinden mit einer spirituellen Suche nach verschütteten 'Ursprüngen'; so kann sich der Wunsch nach 'Überschreitung' bzw. einer neuen postmodernen Lebenshaltung mit einem 'Rückgang', z.B. mit dem gesteigerten Interesse für voraufklärerische Lebensformen, verbinden. (Von hier aus wird die Rede von einem neu herausziehenden Mittelalter verständlich.) Die verschiedenen Variationen, in denen die Antworttypen miteinander verkreuzt werden können, machen vielleicht das 'Schillern' plausibel, das sich mit dem Begriff 'Postmoderne' verbindet - und erschweren begründete Urteile über Reichweite, Tragfähigkeit, Unsinnigkeit, gesellschaftliche Sprengkraft oder Regressivität der eingeschlagenen Wege. Je nach Gewichtung der Anteile ergeben sich dabei verschiedenartige Suchbewegungen, die sich idealtypisch etwa folgendermaßen fassen lassen:

- Unter den Chiffren 'Ausstieg' und 'Überschreitung' werden Reaktionsmuster gefaßt, die der Moderne in ihrer Krisenentwicklung keine eigene Problemlösungskapazität mehr zutrauen und deshalb den Horizont der Moderne gewissermaßen 'nach vorne' durchbrechen wollen. Der Ausstieg aus dem Pro-

jekt der Moderne erfolgt dann durch die dezidierte Aufgabe pädagogischer Theorie und Praxis (wie es etwa die Antipädagogik im Sinn hat), durch die Auflösung pädagogischer Institutionen, durch die Verwerfung pädagogischer Ambitionen. Das schließt ein, den Umgang zwischen Menschen nicht mehr an pädagogische Sinnimperative zu binden oder aber - in der radikalisierten Form der 'Überschreitung' - die Lebensgestaltung insgesamt nicht mehr an den Idealen von Sinn, Identität, Rationalität, Zukunft zu orientieren, sondern das Leben als Spiel (oder Abenteuer) mit flüchtigen, gleichsam bodenlosen Sinnfragmenten zu wagen. Zweifellos hat die Moderne selbst (schon seit der Romantik) diese 'Überschreitung' als Denkmöglichkeit vorbereitet. Nun aber werden aus Denkmöglichkeiten reale Verunsicherungsnotigungen, deren lebensweltliche Durchschlagskraft so hoch ist, daß sie völlig vorintellektuell schon für Kinder und Jugendliche zugänglich werden.<sup>62)</sup>

- Die Reaktionsmuster, die als 'Rückgang' oder 'Freilegen der Ursprünge' hervortreten, beschreiten demgegenüber einen anderen Weg. Sie suchen auf der einen Seite die Krise der Moderne zu meistern, indem sie tradierte 'Bindungspotentiale' reaktivieren: sei es als Wertkonservatismus, sei es in einer neokonservativen Doppelstrategie, die das kulturelle Erbe der Moderne stilisiert bei gleichzeitiger Dynamisierung ihrer ökonomisch-technischen Potentiale. Die andere Bewegungsrichtung hält nach 'verschütteten Ursprüngen' Ausschau, die sich nicht unbedingt tradierten Wertmustern einfügen. Der Horizont der Moderne wird gewissermaßen 'nach unten' durchstoßen im Rückgang auf eine neue Sinnschöpfung, auf eine (zumeist nicht christlich verstandene) Offenbarung: Neue Kosmologien betreten das Feld, das Wassermann-Zeitalter wird ausgerufen, eine 'sanfte Verschwörung' soll die Zeitenwende bringen<sup>63)</sup>, New-Age-Spiritualität verschwistert sich mit expressivem Körperkult, mit Ursprungsmetaphysiken und esoterischen Praktiken.

Eine kritische Einschätzung dieser Antworten auf die Krise der Moderne bzw. der Pädagogik wird aus einem Fundus historischer Analysen schöpfen müssen. Und diese Analysen können sich



weniger denn je einer linearen Geschichtsrekonstruktion bedienen (vgl. 1.3). Statt der 'großen Erzählungen'<sup>64)</sup>, statt aufklärerischer Fortschrittsmythen lenkt die entzauberte Aufklärung den Blick auf die wachsenden Selbstblockaden im Prozeß der Moderne, der in typische Paradoxien mündet. Einige wichtige lassen sich hypothetisch in Kürze folgendermaßen formulieren:

- Emanzipation als vernetzte Kontrolle (Zu Grunde liegt das von Kritischer Theorie wie Poststrukturalismus gleichermaßen thematisierte Paradox, daß sich der bürgerliche Emanzipationsprozeß ineins als Prozeß einer sich potenzierenden Disziplinierung und 'Verwertung' von Individuen erschlüsseln läßt, dessen Effekte zusehends die emanzipatorischen Ideale hintertreiben.)
- Individualisierung als Ausschluß des Nichtidentischen (Zu Grunde liegt die geschärfte Einsicht in die Widersprüche von Individualisierungsprozessen, die sich in ihrer historischen Entwicklung stets über gesellschaftliche Zu- und Festbeschreibungen, Identifikationen und Abstraktionen entfalten.)
- Sozialisation als Isolierung (Zu Grunde liegt die gerade im pädagogischen Bereich immer deutlicher zutage tretende Paradoxie, daß sich strategisch angeleitete Sozialisationsprozesse, obwohl als Eingliederung in die moderne Gesellschaft konzipiert, faktisch als fortschreitende Segregation und Ausgliederung realisieren.)
- Identitätsbildung als Dekomposition des Subjekts (Zu Grunde liegt die Einsicht in den problematischen Gehalt von Identitätsproduktion als 'Selbstübergriß' des Subjekts über sich selbst, als Selbstobjektivation zum Zwecke der Subjektivierung mit dem Effekt der Abspaltung und Verkehrung des Ausgeschlossenen.)

In solchen widersprüchlichen Konfigurationen finden sich zweifellos all die Probleme wieder, die weiter oben schon als spezifische Krisenpotentiale bzw. Spannungsfelder aktueller Pädagogik in den Blick gerückt wurden (die Polarisierungen von Einbildungskraft und Vernunft, Körperlichkeit und Abstraktion, Sinnlichkeit und Erfahrungsverlust). Und die dargestellten

Aporien schlagen natürlich nicht allein als Dilemmata pädagogischer Praxis zu Buche, sondern bringen die theoretischen Fundamente der Pädagogik insgesamt in Bewegung. Das überkommene neuzeitliche Paradigma, dem sich die Pädagogik als Wissenschaft bis in die jüngste Zeit verpflichtet wußte, zerbröselt. Das lenkt im folgenden den Blick auf die Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft, die sich gegenwärtig vor aller Augen vollzieht.

## 1.2 Pädagogik und Subjektivität - Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft

"Würde man die gegenwärtige Situation der Erziehungswissenschaft in Kategorien eines Wetterberichts umschreiben", so umriß P. Zedler seinen Bericht zur Lage der Erziehungswissenschaft schon zu Beginn der 80er Jahre in einem anschaulichen Bild, dann "müßte man von einem frontenarmen Tief sprechen, in dessen Einflußbereich es allenfalls gebietsweise zu leichten Aufhellungen kommt. Ohne Anzeichen eines kurzfristigen Wandels zeigt die gesamte Theorieszene schwache, labil verlaufende Konturen ..." <sup>65)</sup>. Daran hat sich zwischenzeitlich wenig geändert. Wie selten zuvor kommen Theoretiker unterschiedlichster Provenienz einmütig darin überein, daß die ausklingende Reformeuphorie gewissermaßen einen 'theoretischen Kater' zurückgelassen hat. Nun greifen sich alle an den Kopf und fragen, was sie und andere mit dieser immens differenzierten - um nicht zu sagen: verzettelten - Wissenschaft noch anfangen können. Da empfehlen die einen als Rückweg aus den metatheoretischen Abgründen, daß sich "die Erziehungswissenschaftler ... für einige Zeit einer allgemeinen, programmatischen Bestimmung der Hauptaufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung enthalten ..." <sup>66)</sup>. Andere wiederum blicken frohgemut nach vorn, "auf dem Weg zum handlungswissenschaftlichen Paradigma" <sup>67)</sup>, auf daß die ausgreifende Rezeption von symbolischem Interaktionismus, Ethnomethodologie und Aktionsforschung im pädagogischen Feld hindeute. Wieder andere dagegen melden Skepsis an, ob nach der realistischen, emanzipativen und Alltagswende <sup>68)</sup> erneute Wendemanöver angebracht seien. Denn das Auf und Ab pädagogischer Theoriekonjunkturen schadet nicht nur der ramponierten Reputation, sondern läßt sich als Ausdruck einer fundamentalen gesellschaftlichen Krise entschlüsseln, die zunächst in Ansätzen begriffen werden müßte.

Um dabei nicht wieder in die von Curriculum-Konstruktionen hoffähig gemachte Falle eines "Denkens vom historischen Nullpunkt her" <sup>69)</sup> zu tappen, scheint Gieseckes Vorschlag nicht abwegig, "dort noch einmal anzuknüpfen, wo die Geisteswissen-

schaftliche Pädagogik aufgehört hat: Bei ihren 'einheimischen Begriffen' und 'Fragestellungen' und bei ihrem 'Theorie-Praxis-Verständnis'...<sup>70)</sup>. Dies allerdings wäre nicht als erneute - diesmal restaurative - Wende zu verstehen, sondern als Versuch einer Selbstbesinnung der Pädagogik. Gerade aus einer solchen historisch-systematischen Selbstreflexion zog ja die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre disziplinäre Identität, die Theoretiker und Praktiker über Jahrzehnte zusammenhielt. Sicher schaffte sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik allererst ihre Tradition<sup>71)</sup>, indem sie sich selbst (bzw. die 'pädagogische Bewegung' im ersten Drittel dieses Jahrhunderts) als Kulminationspunkt eines realgeschichtlichen Prozesses seit der Aufklärung interpretierte. "Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik", so heißt es entsprechend bei Blankertz, "schrieb der pädagogischen Bewegung in genauer Übereinstimmung mit ihren methodischen Prämissen nachgängig die Theorie, stiftete ihr den übergreifenden Zusammenhang und wurde damit selbst zu einem Teil dieser Bewegung."<sup>72)</sup> Diese historische Fundierung aber verlieh ihr Konsistenz.

Das Wiederanknüpfen an zentrale Bestandteile der disziplinären Matrix der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik muß also selbst historisch verfahren: Der Verweis auf die Theorietraditionen Schleiermachers und insbesondere Diltheys ist unabdingbar; deren bruchlose Integration in aufklärerische Denktraditionen hingegen fragwürdig. Letztlich bewahrt Diltheys Konzeption der hermeneutisch-pragmatischen Geisteswissenschaften eine eigentümliche Ambivalenz im Verhältnis zur europäischen Aufklärungstradition. Denn einerseits - gerade das betont der Dilthey-Interpret Herrmann - zielt das Diltheysche Fragen und Forschen auf die von Kant übriggelassene 'Kritik der historischen Vernunft' als geschichtliche Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Lebens- und Weltgestaltung. "Die Bedeutung der Geisteswissenschaften und ihrer Theorie", heißt es entsprechend bei Dilthey, "kann zunächst nur darin liegen, daß sie uns zu dem helfen, was wir in der Welt zu machen haben, was wir aus uns machen können, was wir mit der Welt anfangen können und diese mit uns"<sup>73)</sup>. Doch ist bei Dilthey der Vernunftoptimismus des deutschen Idealismus längst im Schwinden be-

griffen.<sup>74)</sup> Dilthey sieht deutlich genug, daß das, was die Menschen mit der Welt anfangen, sich zu deren geschichtlichem Schicksal verdichtet. "Denn in derselben Zeit, in welcher der naturwissenschaftliche und industrielle Geist die Erdkugel umspannt und die Gewalten der Natur in den Dienst menschlicher Zwecke gezwungen hat - ... eben im Zusammenhang mit der Ausdehnung der wirtschaftlichen Beziehungen über den Erdball und mit der Entfaltung der Industrie, beginnen die dunklen Kräfte der Menschennatur die europäische Gesellschaft zu erschrecken. Und die sozialen, religiösen, pädagogischen Aufgaben, welche hier gebieterisch eine Lösung heischen, können nur durch Erkenntnis der Ursachen aufgelöst werden"<sup>75)</sup>.

Zweifellos impliziert Diltheys Rekurs auf die 'dunklen Kräfte der Menschennatur' anthropologische Spekulationen. Diese aber bleiben rückbezogen auf einen historisch-gesellschaftlichen Grundtext: die immer umfassendere 'Entfaltung der Industrie'. Die spätestens mit der Aufklärung einsetzende fortschreitende Instrumentalisierung menschlicher Lebensformen produziert zugleich jene Divergenzen im sozialen System, vor denen Dilthey warnt. Im Windschatten des sich ausweitenden gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses wächst das Irrationale an. Nicht zuletzt deshalb wird der ehemals fraglose Verweis auf Vernünftigkeit als Maßstab zur Bewältigung menschlicher Lebensverhältnisse fragwürdig. Diltheys bekanntes Diktum, das Leben könne nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gezogen werden<sup>76)</sup>, liegt in der Konsequenz des Gedankens. Dementsprechend verschränken sich in Diltheys methodologischer Forschung und Geschichtsschreibung aufklärerische Intention, historisch-kritische Analyse und lebensphilosophischer Irrationalismus widersprüchlich. Das Manko des geisteswissenschaftlichen Intuitionismus, dessen Methodik des Sich-Einfühlens und -Einlebens letztlich affirmativ bleibt<sup>77)</sup>, teilt sich schließlich der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso mit wie der aufklärerische Impetus.

Die pädagogische 'Dilthey-Schule', die genauer als "eine in sich vielfach differenzierte Nohl-, z.T. auch Flitner-Schule"<sup>78)</sup> verstanden werden muß, registriert die Ambivalenz von le-

bensphilosophischer Reflexion und aufklärerischer Kritik als Unabschließbarkeit des Theorie-Praxis-Problems. Denn einerseits soll Pädagogik zum "Ort der Aufklärung des Lebens"<sup>79)</sup> werden, in der 'Theorie als Maßstab kritischer Erfahrung',<sup>80)</sup> fungiert. Andererseits aber beharrt etwa der frühe Weniger darauf, die 'neue Erziehung' bedürfe "letzten Endes nicht des Beweises durch irgendeine Theorie; ... denn sie ist, erwachsen aus ursprünglichen Lebenserfahrungen, eine Sache des Willens, sie verlangt eine Entscheidung, die ihr durch keine Theorie abgenommen werden kann ..."<sup>81)</sup> Würden die theoretischen Begriffe aber tatsächlich so weit in den Dienst des Lebens zurückgenommen, daß sie der Lebensbewegung nur noch nachgehen und nichts zu ihrer Korrektur beitrügen, dann reproduzierte Theorie blindlings den Status quo. Daran aber kann auch Weniger nicht gelegen sein, der sehr wohl weiß, daß es Zeiten gibt, in denen die "gebundene Theorie die eigentliche Last trägt und die eigentlichen Erfahrungen macht, indem sie der Praxis im engeren Sinne voranschreitend neue Wege sucht".<sup>82)</sup>

Die Wenigersche Polemik gegen die Beherrschung der pädagogischen Praxis durch Theorie belegt daher nicht eigentlich Theoriefeindschaft, sondern Abwehr der Gängelung der Praxis durch fach- und sachfremde Systematiken und ethische Deduktionen. Im abwehrenden Einspruch gegen den Primat der Theorie verschafft sich das Postulat der relativen Autonomie pädagogischer Handlungs- und Denkweisen Raum, in dem sich der paradigmatische Kern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zentriert. Und dieser Kern weiß sich zweifellos auch aus aufklärerischen Traditionen gespeist: "Die eigentliche Geburtsstunde der pädagogischen Theorie", so notiert z.B. Weniger in seiner theoriegeschichtlichen Arbeit 'Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung', "... ist die Loslösung des Menschen aus der ständischen Gebundenheit ... Alle pädagogischen Theorien im modernen Sinne sind in ihren Anfängen verknüpft mit den großen Aufklärungs- und Befreiungsbewegungen der Menschheit. Aufklärung und Erziehung sind in diesen Anfangszeiten gewöhnlich identische Begriffe. Sie meinen: den Menschen auf sich selbst stellen, auf seine Natur und seine Vernunft, sein Gewissen und seinen Willen, seine Freiheit und Besonderheit"<sup>83)</sup>.

Diesen Prozessen geht die pädagogische Theoriebildung nach, indem sie die geschichtlich-sozialen Differenzierungen, in denen sich Gegenstand und institutionelle Träger pädagogischer Praxis herauskristallisieren, reflexiv begleitet und theoretisch absichert. Mit der Herausbildung der - wie es bei Weniger heißt - "relativen Selbständigkeit"<sup>84)</sup> des Erziehungswesens als Kulturgebiet gewinnt auch die pädagogische Theorie eine eigene Dignität. "Ausdruck dafür ist eben die Verselbständigung der pädagogischen Theorie, die alle Einzeltheorien der Stände, Schulformen usw. in sich aufhebt und nun die gesamte Erziehungswirklichkeit mit ihren Teiltheorien zum Gegenstand hat und schließlich über ihre eigene Stellung im Ineinander der Theorien reflektiert."<sup>85)</sup>

Der relativen Autonomie der Theorie, die Wenigers theoriegeschichtlicher Skizze zufolge sich dem gesellschaftlichen Aufklärungs- als Fortschrittsprozeß verdankt, korrespondiert die relative Selbständigkeit des Praktikers. Ihm kann und darf es nach den Maximen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik nicht daran gelegen sein, den Zögling für irgendein solziales System abzurichten. Knotenpunkt aller pädagogischen Bemühungen ist das Eigenrecht des Kindes selbst, sein Glücksverlangen, die Verteidigung seiner Freiheit gegen die 'Mächte des Lebens', wie der geisteswissenschaftliche Terminus lautet. Pädagogisch eigenständiges Handeln hat daher seine Ursprungsstelle im sozialen Konflikt, auf den es sich einläßt.

So nimmt es nicht wunder, wenn sich schließlich Weniger-Schüler wie Blankerts, Mollenhauer, Dahmer, Klafki u.a. später auf den Weg zur Kritischen Theorie machten. Denn für letztere wie schon für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik gilt gleichermaßen: "Die Einsichten und Forderungen der modernen bürgerlichen Gesellschaft, die Forderung also nach freier Entfaltung, Selbstbestimmung, nach Mündigkeit und Emanzipation, konkretisieren sich in der Erziehung als pädagogische Postulate."<sup>86)</sup> Will man daher mit Herrmann die disziplinäre Identität Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, ihren wissenschaftstheoretischen Grundkonsens kurz umreißen, so wären als wesent-

liche Elemente u.a. zu nennen:

- " - eine durchgängige Übereinkunft über den Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft: der heranwachsende Mensch als erziehungsbedürftiges und (selbst-)bildungsfähiges Wesen, das zu seiner kultivierten Individualität und zu seiner Mündigkeit als sittliches Subjekt angeleitet werden muß ....
- ein gemeinsames Ethos der in Wissenschaft und Praxis erzieherisch und beratend Tätigen: in der Wissenschaft Reflexion 'am Standort der Verantwortung des Denkenden' ...., in der Praxis die Übernahme von stellvertretender Verantwortung für den noch nicht mündigen Heranwachsenden ....
- eine durchgängige Übereinkunft über die Regeln und Kategorien pädagogischen Denkens ...., bezogen auf die situativen Bedingungen intersubjektiven Handelns und das Ziel der 'Bildung', nenne man es heute Ich-Identität, Emanzipation, Mündigkeit;
- ein nicht in Frage gestellter kultureller, politischer gesellschaftstheoretischer Bezugsrahmen der Tradition 'bürgerlicher Gesellschaft' in ihrem besten Sinn der europäisch-deutschen Aufklärungsbewegungen seit dem 18. Jahrhundert."<sup>87)</sup>

Daß diese disziplinäre Identität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik brüchig zu werden begann, ist nun kein Zufall. Der anhebende Wandel erklärt sich nicht einfach aus einer subjektiven Verschiebung der Forschungsinteressen von Weniger- oder Flitner-Schülern. Vielmehr steht er in Zusammenhang mit der widersprüchlichen Verschränkung aufklärerischer und lebensphilosophischer Intentionen, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf Dauer nicht zu integrieren vermochte. So hielt etwa Nohls Konzentration auf unmittelbare Interaktionen im pädagogischen Feld, seine Theorie des 'pädagogischen Bezugs', rationaler Kritik letztlich ebensowenig stand wie Sprangers historisch überholtes, unhinterfragtes Konzept von Volkserziehung. Gerade weil die exakte Analyse der sozialen



Faktoren, Fixierungen und Barrieren des Bildungssystems unterblieb, wuchs der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Aura des Antiquierten zu. In Verbindung mit einer nicht abzustreitenden Aversion gegen Empirie geriet sie gegenüber den in den 60er Jahren wachsenden gesellschaftlichen Anfragen und Ansprüchen ins Hintertreffen. Die zunehmende Expansion institutioneller Bildungs- und Erziehungsunternehmungen verlangte ein methodologisch und begrifflich verändertes Instrumentarium.

Gerade um am Fortschritts- und Autonomiepostulat festhalten zu können, mußte die Pädagogik - unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen - den geisteswissenschaftlichen Theorierahmen revidieren. Die erneuerte Erziehungswissenschaft beerbte so als forschungsorientierte Sozialwissenschaft die Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Sie hielt viele ihrer Postulate aufrecht, die nun - gesellschaftstheoretisch und ideologiekritisch geschärft - sich in Bildungspolitik und -reform realisieren sollten. Die alte Nohl'sche Frage "wie rettet man das Subjekt ... und wie kann man jene objektive Kultur konzentrieren, um sie dem Individuum wieder erreichbar zu machen"<sup>88)</sup> blieb ungebrochen präsent. Die Rettungsversuche aber bedienten sich nun eines differenzierteren sozialwissenschaftlichen Instrumentenkoffers und reproduzierten - entgegen ihrer Absicht - den alten pädagogischen Grundwiderspruch von subjektiver Autonomie und pädagogischer Heteronomie in erweiterter Form. Die mit wissenschaftlicher Akribie konzipierten Lernumwelten beförderten auf ihre Weise stets wieder die Entkoppelung von Lernwelt und Lebenswelt, worauf die Pädagogik wiederum mit neu konzipierten Lernumwelten antwortete. So erneuert die Erziehungswissenschaft bis in unsere Tage "den Selbstwiderspruch institutionalisierter Unmündigkeit und Abhängigkeit als Vorbereitung auf Selbstständigkeit und Mündigkeit; sie produziert Barrieren und Trennungslinien - institutionell verfestigt - zwischen Altersgruppen und Geschlechtern, Schichten und Klassen, zwischen den Lebenswelten und Erfahrungshorizonten der Generationen, um eben dadurch jene Übergänge immer weiter zu komplizieren, zu deren Glättung und Bewältigung sie doch angetreten war."<sup>89)</sup>

Gerade weil sich Pädagogik als "List der pädagogischen Vernunft"<sup>90)</sup> ins Spiel bringen will, schleppt sie die gesellschaftlichen Widersprüche weiter mit. Die angestrebten Versuche zur Rettung des Subjekts entäußern sich zugleich als Momente seines Niedergangs. Diese Einsicht, die zum Kern der Negativen Dialektik Adornos zählt, wäre für die Pädagogik in ihrer ganzen Spannweite noch auszuloten.

Die Theoriekonjunkturen der Erziehungswissenschaft nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Ära sind so gesehen als widersprüchliche und vergebliche Versuche entzifferbar, autonome Subjektivität im pädagogischen Handlungsfeld zu konstituieren. Zweifellos war es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik darum zu tun, das Kind in seiner spontanen, produktiven Lebendigkeit anzuerkennen und zu fördern. Der dialogische "Mikrokosmos von Erzieher und Zögling"<sup>91)</sup> aber, den die Theorie des pädagogischen Bezugs entfaltete, nahm - gerade darauf läuft Mollenhauers bekannte Kritik hinaus - den Erziehungsprozeß in einen vorgesellschaftlichen, unpolitischen Raum zurück. Der Rückzug in den Schonraum des pädagogischen Bezugs jedoch kann als theoretischer Hinweis darauf gelesen werden, daß eigenständige Subjektivität, auf die die Bemühungen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik abzielten, zusehends ihre reale gesellschaftliche Basis einbüßte. Entsprechend ließ sich die pädagogische Theorie mit der empirischen Realität nur so weit ein, "wie sie dem dekretierten 'Wesen des erzieherischen Verhaltens' entsprechen konnte".<sup>92)</sup> Und um so eindringlicher ertönte der Ruf zur 'realistischen Wendung'.

Mit ihr sollte der überkommene aufklärerische Impetus explizit wieder aufgenommen werden. Roths Versuch der Öffnung der pädagogischen Theorie hin zu empirisch und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Methodologien konnte dabei gar mit Dilthey gegen die Realitätsferne Geisteswissenschaftlicher Pädagogik argumentieren. Denn Diltheys Programm hermeneutisch-pragmatischer Pädagogik schloß experimentelle Ursache-Wirkungs-Analysen keineswegs aus. Im Gegenteil beharrte Dilthey darauf, daß pädagogische Maßnahmen auf einem Fundus gesicherten Wis-

sens aufrufen müßten, da "auf Experimenten für die Pädagogik so gut als für die Chemie der Fortschritt theoretischer Einsicht"<sup>93)</sup> beruhe. Roths Konzept der Pädagogik als 'datenverarbeitender Integrationswissenschaft' richtete sich entsprechend gegen Diltheys Epigonen, die dessen Entwurf einer historisch-vergleichend-empirischen Erziehungswissenschaft zur "historisch orientierten Bildungsphilosophie"<sup>94)</sup> verwässerten. Die Roth nachfolgenden und überbietenden empiristischen Entwürfe etwa Brezinkascher Provenienz aber spitzten die geforderte 'Tatbestandsgesinnung' zum technologischen Verfügungsinteresse über das steuerbare "Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten"<sup>95)</sup> zurecht. Die unnachgiebig aufklärerische Intention auf Veränderung der Welt schlug schließlich den Educandus selbst noch der gesellschaftlichen Verfügungsmasse zu, machte ihn zum steuerbaren Anhängsel des sich ausdifferenzierenden Erziehungsapparats.

Die technologische Wendung der Erziehungswissenschaft spiegelte damit nur zurück, was sich unterm gesteigerten gesellschaftlichen Druck objektiv vollzog: die Auflösung der ehemals proklamierten autonomen Subjektivität. Konnte deren Rettung im Rückzug auf das organologische Modell des pädagogischen Bezugs nicht gelingen, so bot das technizistische Modell pädagogischer Menschenbehandlung kaum bessere Aussichten. Es gehörte zur Stärke Kritischer Erziehungswissenschaft, sich bei der Sackgasse illusionslos zu versichern. Weder wollte sie in dem hermeneutischen 'Gespräch', das wir nach Gadamer 'sind', vorbehaltlos verharren, weil dieses Gespräch "auch ein Gewaltzusammenhang und gerade darin kein Gespräch ist"<sup>96)</sup>, noch sich dem kühlen Pathos angeblich wertfreier Rationalität hingeben, die keine Handhabe dagegen bietet, von irrationalen Devisen in Dienst genommen zu werden. So nahm die Pädagogik nach der emanzipativen Wende den Vermittlungsversuch von Hermeneutik und Empirie, wie ihn Roth in den 60er Jahren forschungspraktisch versuchte, wieder auf, um ihn metatheoretisch zu fundieren. Der 'terminus technicus' dieser dialektischen Vermittlung von Verstehen und Erklären lautete 'Ideologiekritik'.<sup>97)</sup> Das Verstehen sollte ans Prinzip diskursiver Vernünftigkeit gebunden, das Erklären von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse geleitet werden. Heraus kam, wie

Mollenhauer heute lapidar konstatiert, "innerhalb von ca. vier Jahren eine neue literarische Szenerie"<sup>98)</sup> - kaum aber eine wesentlich veränderte pädagogische Praxis.

Der andauernde gesellschaftliche Verfall von Subjektivität ließ deren ungeschmälerte Präsenz nur noch als Silberstreif am Horizont aufleuchten: als 'nicht existierenden Begriff', als 'Vorschein einer idealen Lebensform' in der kontrafaktisch unterstellten idealen Sprechsituation. Die Habermassche Parteilichkeit für Vernunft erwartete von Rationalität und Reflexion allemal mehr, als sein Lehrmeister Adorno zugestanden hätte. Denn die Geschichte der Institutionalisierung von Diskursen ist nicht nur die Geschichte der Universalisierung von Rationalität, sondern zugleich die Geschichte sich potenzierender gesellschaftlicher Herrschaft - eine Perspektive, die nach Horkheimer und Adorno gegenwärtig Foucault wieder in den Blick rückt. Sicher hatte Moser so Unrecht nicht, wenn er in seinem Begründungsversuch einer pädagogischen Handlungsfor-schung schrieb: "Der Diskurs - strukturiert nach den Prinzipien der bürgerlichen rasonierenden Öffentlichkeit - ist nicht gleichzeitig schon Schein des guten Lebens, sondern er ist ganz schlicht bürgerliche Theorie bis ins Mark hinein."<sup>99)</sup> Dieser aber bleibt Mosers handlungstheoretische Wende selbst noch verpflichtet, indem sie darauf insistiert, Handlungstheorie müsse die überkommenen bürgerlichen Ideale "beim Wort nehmen und die Gesellschaft darauf behaften"<sup>100)</sup>. So stellt sich auch diese Wende nochmals in den Aufklärungszusammenhang, ohne die Dialektik des Emanzipationspostulats zu Ende zu denken. Kritische Theorie hingegen - wie Adorno sie verstand - und (Post-) Strukturalismus sind gleichermaßen "dem Skandalon auf der Spur, daß die Emanzipation (im bürgerlichen Verstande) die Zu-richtung der menschlichen Individuen zum Zwecke der Ausbeutung und Verwertung i s t ".<sup>101)</sup>

Die hier in Kürze skizzierten Theoriekonjunkturen nach dem Ende der Geisteswissenschaftlichen Epoche laborieren allesamt an dem gleichen Dilemma, dem schon die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zum Opfer fiel. Insoweit diese zumindest auch aus dem Erbe aufklärerischer Tradition schöpfte und es tradier-

te, mußte sie der sich radikalisierten Aufklärung, die die metatheoretischen Entwürfe der Folgezeit bestimmte, den Platz abtreten. Verstrickt in die Widersprüchlichkeit des Aufklärungsprozesses aber dürfte auch den nachfolgenden Konzeptionen keine allzu große Dauer beschieden sein. Denn: "Aufklärung", so lautet einer der Kernsätze der 'Dialektik der Aufklärung', "ist totalitär"<sup>102)</sup>; sie frißt ihre Kinder. Muß sich gegenwärtig die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als überholt und antiquiert abtun lassen, so droht das gleiche Schicksal nicht minder allen Folgekonzeptionen, sofern sie sich nicht der abgründigen Widersprüchlichkeit des europäischen Aufklärungsprozesses versichern.

Wo sich die ausgreifende Herrschaft über Natur als Herrschaft der zerstörten Natur zu entäußern beginnt, fortschreitende Qualifizierung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Abstraktion zur Disqualifizierung gerät, schließlich besinnungslose Aufklärung selbst in Wahn umschlägt<sup>103)</sup>, kann sich pädagogische Theorie nicht mehr fraglos auf Emanzipations- und Subjektivitätspostulate berufen.

Zweifellos war - wie Herrmann konzediert - der Umbruch des geisteswissenschaftlichen Theorieverständnisses weder ein Paradigmenwechsel im Sinne Kuhns<sup>104)</sup>, noch ein Umbruch des Forschungsprogramms im Sinne Lakatos'. Denn der 'harte Kern' der pädagogischen Forschungsprogrammatik, der oftmals unausdrückliche Konsens, auf den sich die Forschergemeinschaft zu Zeiten der 'pädagogischen Bewegung' wie auch nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Ära bezog, zentrierte sich auf die schon von Nohl anvisierte 'Rettung des Subjekts', seine Bestätigung und Behauptung als autonomer Träger des Geschichts- als Fortschrittsprozesses. Um so mehr muß die Pädagogik die klaglose, ja sogar optimistische Konstatierung poststrukturalistischer Philosophie erschüttern, daß der Mensch den Dispositionen zu entwachsen beginne, nach denen er sich als Substanz, als Zentrum, als Konstituens dachte oder denken mußte. Der aufklärerische Kern beginnt zu bröseln, und mit ihm schwindet die vormalige theoretische Selbstsicherheit der Pädagogik.

"Wo liegen also die Grenzen und die Möglichkeiten des Pädagogen und der pädagogischen Theorie?"<sup>105)</sup> Diese Frage findet keine Lösung mehr im Verweis auf irgendeine neuerliche theoretische Wende. Auch ist keine neue Forschungsprogrammatik schlechthin zur Hand, zumal sich Lakatos' zufolge der "Wechsel von Forschungsprogrammen nicht durch eine wissenschaftliche Methodik, etwa in Gestalt einer Entscheidungslogik, beeinflussen"<sup>106)</sup> läßt. So gilt es zunächst, die Widersprüche der pädagogischen Theorie und Praxis auszuhalten und auszudenken. Das gesuchte Selbstverständnis der Pädagogik muß durch die Abgründe hindurch, die sich mit der geschichtlichen Selbstdestruktion des bürgerlichen Subjekts auftun. "Man braucht lange", heißt es bei Lakatos, "um ein Forschungsprogramm zu beurteilen: die Eule der Minerva tritt erst in der Dämmerung ihren Flug an."<sup>107)</sup> Der Flug aber verlangt, den gängigen Boden pädagogischer Theorien und Selbstverständlichkeiten zu verlassen. "Auf einer anderen Ebene als der der Theorien und Methoden muß also beantwortet werden, welchen wissenschaftlichen und praktischen Sinn sie haben sollen, welche Fragen sie beantworten und welche Probleme sie lösen helfen können. Welches Ethos sie dem Wissenschaftler und dem Praktiker vermitteln, nach welchen Regeln die Bearbeitung wissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Probleme erfolgen soll."<sup>108)</sup> Zugegeben: Damit ist ein ganzes Bündel von Fragen aufgeworfen, über deren Beantwortung die gegenwärtige Erziehungswissenschaft keine Einmütigkeit herstellen kann. Die Lösung der Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft aber verlangt zweifellos eine solche Selbstverständigung pädagogischer Theoretiker und Praktiker. Und diese Selbstverständigung muß den Bezugsrahmen der Tradition, den Herrmann in der europäisch-deutschen Aufklärungsbewegung seit dem 18. Jahrhundert verortet, zumindest in Frage stellen, wenn nicht gar überschreiten. Dies aber gelingt nur, wo die widersprüchliche Konstitution bürgerlicher Subjektivität begrifflich ausgelotet und durchmessen wird.

Die aktuelle Krise des Subjekts, der Verfall von Subjektivität, der mit der Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft aufs engste verknüpft ist, ist nicht bloß ein theoriege-

schichtliches Ereignis. Der Begriff steht für einen realen gesellschaftlichen Prozeß, den Horkheimer/Adorno schon im frühesten Stadium europäischer Zivilisation zu entziffern suchten.<sup>109)</sup> Ihre historische Analyse aber weitet sich nolens volens aus zur Ideologiekritik des - seinem eigenen Anspruch nach - 'natürlichen', autonomen Individuums des bürgerlichen Zeitalters. Denn das identische, selbstverfügende Ich, das sich in langen Intervallen des Zivilisationsprozesses herausbildet, hat seit Beginn seinen Preis zu zahlen. Es ist schon in seinen Anfängen Subjekt im wörtlichen Sinn: sein eigener Gegenstand, stets auch sich selbst unterworfen. Gerade darin wird für Horkheimer/Adorno die Dialektik bürgerlicher Subjektivität manifest: Das Ich erwirbt seine innere Organisationsform in dem Maße, als es, um die Barbarei einer entfesselten Natur zu bezwingen, das Amorphe in sich, die innere Natur bezwingt. Doch bleibt die Naturbeherrschung an die introjizierte Gewalt von Menschen über Menschen, an die des Subjekts über seine eigene Natur gekettet.

Allerdings tritt dieser prekäre Status subjektiver Identitätssicherung zu Anfang der bürgerlichen Gesellschaft in deren Programmen und Konstruktionen noch nicht in voller Konsequenz ans Licht. Die Welt soll auf den vernünftigen Gedanken gebaut werden. Sinn, Kontinuität und Progress sollen die Garanten einer überschaubaren, abschätzbaren, also sicheren Praxis sein.<sup>110)</sup> Und die Durchführung dieser Praxisicherung vollzieht sich (nicht alleine, aber auch) in pädagogischen Maßnahmen des Festschreibens, Funktionalisierens, Kanalisierens, Territorialisierens, des Ein- und Ausschließens. N. Elias hat diesen Prozeß der Selbstfeststellung, der Durchorganisation der inneren Natur im Subjekt differenziert dargestellt.<sup>111)</sup> Das Individuum muß die Vermögen, durch die es in der Welt herrschen will, säuberlich isolieren und rein erhalten, muß sich aufspalten in Sinnlichkeit und Verstand, muß das unüberschaubare Vermögen der Wünsche und der Einbildungskraft einschließen und kanalisieren, bis es in seinem Selbstverständnis schließlich von seiner eigenen Gewordenheit abstrahiert und sich als 'natürliches' Individuum begreifen lernt. "Dieser natürlichen Endlichkeit korrespondiert die Konstitution

der allgemeinen, entsinnlichten Kategorie 'der Mensch', die als fiktive Klammer das, was praktisch in alle Winde zerstreut zu werden droht, zusammenhalten soll ..."<sup>112)</sup>

Im Postulat der Identität des Subjekts ist dieser Zusammenhalt behauptet, wenngleich der Prozeß, dem er sich verdankt, seine Realisation zugleich ständig hintertreibt. Denn, wie Adorno zu zeigen versucht, mit zunehmender Revolutionierung der Produktivkräfte wächst der Zwang zur Selbstverstümmelung, der die Menschen einer neuen Barbarei zutreibt. Was die negative Dialektik unter der Chiffre "Logik des Zerfalls von Subjektivität"<sup>113)</sup> zu fassen sucht, wird gerade mit der Ausbreitung des Tauschprinzips in der modernen industriellen Gesellschaft virulent. Selbsterhaltung wird zunehmend damit identisch, eine blinde Funktion des universellen Warentauschs zu sein. Während die Individuen mehr und mehr zu bloßen Funktionsträgern regredieren, tritt ihnen der gesellschaftliche Vermittlungszusammenhang als undurchsichtiges Ansich gegenüber, dem sie sich fügen sollen. Was immer in der gesellschaftlichen Totalität existieren will, kann nur als "Füranderessein"<sup>114)</sup> existieren. Dieses erzwungene 'Füranderessein', das keinen mehr bei sich beläßt, aber höhlt das Postulat autonomer Subjektivität fortschreitend aus.

Im Kern des Subjekts wohnen die objektiven Bedingungen, die es um der Unbedingtheit seiner Herrschaft willen verleugnen muß. Die einzelnen werden zur Identität mit dem negativen Ganzen verhalten und - in Adornos drastischen Worten - auf die "Reaktionsweise von Lurchen"<sup>115)</sup> heruntergebracht. Darin, daß in der modernen Tauschgesellschaft Selbsterhaltung als Ohnmacht jedes Einzelnen sich wider sich selbst kehrt, wird die Dialektik der Selbsterhaltung manifest. Die Antiquiertheit des Individuums<sup>116)</sup>, schließlich seine Liquidation, sind ihm nicht allein von außen zugefügt. Das moderne Individuum wird zugleich durch die angestrengten Versuche zur Selbsterhaltung sein eigenes Opfer.

Die Liquidation des Individuums aber schlägt pädagogische Theorie und Praxis in ihren Bann. Die unermüdlich wiederholte,



fast trotzige Versicherung, Pädagogik könne und dürfe sich dem Lauf der Dinge nicht fraglos fügen, aber löst ihn noch nicht. Pädagogik bleibt in den Niedergang des Individuums verstrickt; daraus hilft weder die Reklamation vergangener Subjektivitätsideale, noch der kopflose Sprung ins Nirwana der Selbstvergessenheit. Die Krise des Subjekts selbst müßte den Sinnhorizont entbinden, aus dem eine neue Selbstverständigung pädagogischen Denkens und Handelns erwachsen könnte. Weil aber "in der gegenwärtigen Phase der geschichtlichen Bewegung deren überwältigende Objektivität einzig erst in der Auflösung des Subjekts besteht ..., stützt die individuelle Erfahrung notwendig sich auf das alte Subjekt, das historisch verurteilte, das für sich noch ist, aber nicht mehr an sich."<sup>117)</sup>

Es macht gerade die Kraft Negativer Dialektik aus, daß sie sich in dieser Situation des Doppelsinns der Liquidation des Individuums versichert: Zum einen trägt im Zeitalter seines Zerfalls "die Erfahrung des Individuums von sich und dem, was ihm widerfährt, zu einer Erkenntnis bei, die von ihm bloß verdeckt war, solange es als herrschende Kategorie ungebrochen positiv sich auslegte"<sup>118)</sup>: daß nämlich temporär etwas "von der befreienden gesellschaftlichen Kraft in die Sphäre des Individuellen sich"<sup>119)</sup> zusammenzog. Ist aber das Individuum historisch verurteilt, dann schwindet mit ihm, was einmal seine Kraft ausmachte. Dem gilt alle Klage zu Recht. Doch bleibt andererseits die Einsicht leitend, daß im Prozeß der Individuation zugleich das Prinzip herrschaftlicher, identifizierender Rationalität sich ausspricht, das das Subjekt am Ende rastlos verzehrt. Erst wo die Erfahrung der Liquidation nicht zugleich sich wieder ans Identitätsdenken klammert, könnte der Liquidationsprozeß seine transzendierenden Momente freisetzen: Liquidation wäre dann nicht nur der Verfall von Subjektivität, sondern seine Verflüssigung, das Aufbrechen einer Freiheit jenseits des Identitätszwangs, der das Selbst versteinert. In diesem Sinn heißt es bei Adorno - und die Anklänge an den gegenwärtigen theoretischen Antihumanismus des Poststrukturalismus sind unüberhörbar: "Das Subjekt ist die Lüge, weil es um der Unbedingtheit seiner Herrschaft willen die objektiven Bestimmungen seiner selbst verleugnet; Subjekt wäre erst, was

solcher Lüge sich entschlagen, was aus der eigenen Kraft, die der Identität sich verdankt, deren Verschaltung von sich abgeworfen hätte."<sup>120)</sup>

Mit dem Ende des Identitätszwangs wäre auch das Opfer suspendiert, das das Subjekt seit seinem Beginn sich selbst zelebriert. Während der Identitätszwang das notwendige Opfer des Subjekts einschließt, verweist das freiwillige Verlassen der Felder, die durch selbstbesessene Subjektivität besetzt sind, auf eine Überschreitung. Diese hatte Adorno wohl im Blick, als er schrieb: "... die Auflösung des Subjekts (ist) zugleich das ephemere und verurteilte Bild eines möglichen Subjekts. Gebot einmal seine Freiheit dem Mythos Einhalt, so befreit es sich, als vom letzten Mythos, von sich selbst. Utopie wäre die opferlose Nichtidentität des Subjekts."<sup>121)</sup>

In dieser Utopie ist die emphatische Idee von Versöhnung aufbewahrt, die über den Zerfallsprozeß der Dialektik der Aufklärung hinausweist. Wollte man der Pädagogik ihr unerfülltes Telos zuweisen, so schiene es auf im befreiten, weil versöhnten Leben, in dem Geist und Natur, Spontaneität und Reflexion, Individuum und Gesellschaft differenziert zueinander fänden, ohne Opfer und ohne Rache. Doch läßt sich der anvisierte Zustand nicht als factum brutum an den Haaren herbeischleppen. Im Widerspruch des gesellschaftlichen Immanenzzusammenhangs ist Versöhnung selbst nur widersprüchlich vorstellbar. Die Aporie des Subjekts, die darin besteht, daß seine Identität das Prinzip der Herrschaft perpetuiert und doch kein Glück möglich ist, wo das Selbst nicht es selbst ist, löst sich nicht einfach auf. Denn sie "hat den Grund, daß Wahrheit jenseits des Identitätszwangs nicht dessen schlechthin Anderes wäre, sondern durch ihn vermittelt."<sup>122)</sup> Daher verklammert ein Begriff wie 'opferlose Nichtidentität' auch die Widersprüche. In ihm ist beides enthalten: Der Anspruch, nicht blindlings den Verhältnissen zum Opfer zu fallen, noch in Formen der Selbstfixierung und Selbstidentifikation zu erstarren, sondern über sich hinauszugehen.

Selbstbehauptung und Selbstverlust, Widerstandskraft und Hingabefähigkeit greifen widersprüchlich ineinander und verweisen

auf die alltäglichen Aporien pädagogischer Theorie und Praxis. Pädagogisches Handeln, das auf Freiheit zielt, läßt sich keinem einsinnig monologischen Handlungsschema unterordnen. Vielmehr fordert pädagogische Praxis in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation einen Akt der Gratwanderung. Es käme darauf an, sich "auf Messers Schneide zu halten, d.h. Nicht-Identität strategisch zur Auflösung der mit dem Identitätskomplex entstandenen Falle einzusetzen"<sup>123)</sup>. Mit dem Eingeständnis der Widersprüche aufklärerischer Intentionen landet Rationalität nicht einfach auf dem Müllablageplatz der Geschichte. Das Fal-sche der losgelassenen, blinder Selbsterhaltung erlegenen Rationalität, durch das sie in Mythologie zurückschlägt, muß selbst noch rational bestimmt werden. Dazu aber muß die Tendenz identifizierender Akte umgewendet werden. Pädagogisches Handeln findet seinen fraglosen Sinn nicht mehr in Form der Selbstprofilierung und Selbstverfügung, wie er sich auch in den tradierten Formeln von Ich-Identität oder Ich-Stärke ausdrückt. Denn gerade der Prozeß der Selbstprofilierung höhlt das Subjekt aus, verzehrt seine Substanz und läßt es als starre Maske zurück, hinter der kein eigentliches Gesicht mehr auf-scheint. Das Aufbrechen einer Freiheit jenseits des Identitäts-zwangs aber bedarf - widersprüchlich genug - der Kraft der Identität.

Das Identitätspostulat behält seinen pädagogischen Sinn einzig im Prozeß der Dekomposition des Subjekts. "Die Rückkehr aus der Sackgasse der europäischen Subjektivität vollzieht sich durch umgekehrten Gebrauch all der Mechanismen, die an der Produktion des 'Ich' beteiligt waren, also durch umgekehrten Gebrauch der Masken. Aber man darf die Not des Umkehrenmüssens nicht zur großen Tugend einer neuen Zeit machen. Es bleibt die Trauer über die Leere, die das verzehrte und verbrauchte Subjekt hinterließ. Dessen Spuren sind auch nicht völlig zu externalisieren. Die Macht, die die Subjekte enteignet, verwertet, subsumiert hat, ist von der Subjektivität als einer herr-scherlichen Grundfigur ausgegangen. Insofern stoßen in jedem Lebenden diese Instanzen der Herrschaft und des Widerstandes, der Identifikation und des Unkenntlich-Werdens, der Entlarvung und der Maskierung aufeinander."<sup>124)</sup>

Eine Pädagogik, die sich auf diesem Weg vorwärtstastet, entschlägt sich der abstrakten Alternative von Subjektivität und Objektivität. Weder geht es darum, das Subjekt den objektiven Verhältnissen aufzuopfern, noch darum, in der Subjektzentrierung sich selbst zum Opfer zu fallen. "Von den Masken einen umgekehrten Gebrauch zu machen heißt nämlich, die Kategorie 'Opfer' suspendieren."<sup>125)</sup> Opferlose Nichtidentität des Subjekts aber, die als Fluchtpunkt solcher Dekonstruktion in den Blick tritt, ist nicht als natürliches Substrat zu fassen, das nach Abzug aller Maskierung übrig bliebe. Das produktive, ursprüngliche Individuum, das die Geisteswissenschaftliche Pädagogik retten wollte, war eine Fiktion. Doch bleibt auch nach deren Ende die Nichtidentität des Subjekts aller Pädagogik aufgegeben: Pädagogische Praxis hätte einzustehen für die Besonderheit des Besonderen, für das unerfüllte Glücksverlangen und Eigenrecht des Educandus.

Von selbst aber rührt sich das Nichtidentische kaum mehr, wo sich der Bann der Verdinglichung und gesellschaftlichen Abstraktion von Beginn an über alles Lebendige legt. Daher erschließt sich der Sinn pädagogischen Handelns auch nicht im Rückgang zu den angeblich verschütteten Ursprüngen, sondern in einem Akt der Überschreitung, " - ein Akt, der zugleich Entdeckung und Erfindung ist, Aktivierung eines Potentials, das in keiner Weise 'gegeben', sondern Resultat einer kritischen Rekonstruktion des historisch Überwältigten ist."<sup>126)</sup> Solche Rekonstruktion, die zugleich die Destruktion selbstbesessener Egoität einschließt, richtet den Blick aufs Vereinzelte und Verdrängte. An seinem Leiden wird die Verhärtung des Ganzen manifest. Pädagogische Kritik am Subjekt hat keinen anderen Sinn, als diese Verhärtung zu lösen. Sie wird implizit zur Selbstkritik eines furor paedagogicus, der die Verhärtung über die Zeiten mitschleppt. Die grundlegende Revision des pädagogischen Selbstverständnisses hebt mit dieser Kritik an, der fortschreitende Verfall von Subjektivität macht sie unausweichlich, ihre Konsequenzen lassen sich bislang nur in Ansätzen umreißen.

### 1.3 Mißratener Fortschritt und verwilderte Selbstbehauptung - Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion

Die vorausliegenden Reflexionen zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft machen deutlich, daß die überkommenen Selbstverständlichkeiten, aus denen die Pädagogik der Neuzeit sich ihres Sinns und Zwecks versicherte, im Schwinden begriffen sind. Postmodernistische Kritiken registrieren sensibel, daß die alten Stützpfeiler pädagogischer Theorien - "die Vernunft des Allgemeinen, die Hoffnung des historischen Wandels, ein Programm gesellschaftlicher Reform und eine stabile Referenz von Sprache und Wirklichkeit"<sup>127)</sup> - brüchig zu werden beginnen. Das aber hat unabsehbare Konsequenzen für die historische Selbstvergewisserung der Pädagogik. Denn mit dem Konzept subjektorientierter Vernunft war seit jeher eine vorwärtsgewandte Geschichtsphilosophie liiert, die die Entwicklung des historischen Denkens lange Zeit prägte: Im Zentrum dieser Geschichtsauffassung stand die Idee der Rekonstruktion des geschichtlichen Gangs des Menschengeschlechts als Fortschritts- und Emanzipationsprozeß. Heute aber kommt immer mehr zu Bewußtsein, daß die gleiche Bewegung, in der die vereinheitlichte Welt einem Gesamtprozeß sich annähert, die Idee des Fortschritts torpediert.

Ob mit diesem Zerfall klassischer Geschichtsphilosophie allerdings - wie Oelkers vermutet<sup>128)</sup> - nun die Geschichtlichkeit als Kategorie des Bewußtseins selbst dahin ist, mag bezweifelt werden. Was zunächst bleibt, ist die Einsicht in die Sackgassen, in denen sich der Selbstbehauptungsanspruch des modernen Subjekts verfangt: "Die Moderne hat sich durch den Mut, bis zum Äußersten zugehen, verlaufen; die Aufklärung ist durch ihr eigenes Licht blind geworden; die Säkularisation hat dadurch, daß sie sich selbst zum Ersatz anbot, das Ende des Heiligen nie erreicht, das sie versprach; und der Zivilisationsprozeß ist in dem Moment, als er die Entzauberung der archaischen Logik praktizierte, in den Wildwuchs der Zwangsverhältnisse zurückgefallen."<sup>129)</sup> Der Weg aus den Zwangsverhältnissen läuft über eine nicht-reaktionäre Kritik der Moder-

ne. Und d.h.: über eine diffizile Rekonstruktion der Destruktionsprozesse, mit denen sich die aufgeklärte Zivilisation des Körpers, der Leidenschaften, der Imagination und des tätigen Lebens der Einzelnen bemächtigte. Solche Dekonstruktionen aber fordern zweifellos eine Umkehr: zwar nicht zu historisch überlebten Zuständen oder rückwärts gewandten Utopien, wohl aber zu geschichtlichen Kräften, die unbeachtet am Wege liegen blieben. Der Blick richtet sich aufs geschichtlich akkumulierte Leiden, das nicht länger statthaben soll. Die Suspendierung der Opferkategorie jedoch schließt eine lange Geschichte aufdeckender Dekonstruktionen ein. Sie reorientieren die Aufmerksamkeitsrichtung historischer Analysen, um ein unterschwelliges Netzwerk produktiver und zugleich unterwerfender Machtwirkungen sichtbar zu machen, um im Kern gesellschaftlicher Rationalisierungsprozesse der wuchernden Irrationalität habhaft zu werden. Dabei ist "das 'Negative' an der dekonstruierenden Tätigkeit durchaus nicht gewollt, sondern notwendig im Sinne des Wortes."<sup>130</sup> Solche Tätigkeit hofft darauf, daß sich entgegen aller gesellschaftlichen Verhärtung um so mehr Zukunft eröffnet, je mehr verdrängte Vergangenheit präsent bleibt. Sie setzt sich die schwierige Aufgabe, eine lineare Fortschrittskonzeption zu dekonstruieren, ohne damit jegliche Zukunft zu suspendieren.

Wo aber das Unbegriffene des Verfallsprozesses dem Bewußtsein aufgeschlüsselt werden soll, muß die Ursache für das Versagen des historischen Begreifens neu thematisiert werden. So sollen im folgenden die Stadien pädagogischer Geschichtsschreibung noch einmal kurz rekapituliert werden. An ihren spezifischen Verkürzungen und Kurschlüssen läßt sich die Aufgabe konkretisieren, die einer Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion gestellt ist. Im Rahmen eines traditionellen Hermeneutik-Verständnisses jedenfalls, wie es die Pädagogikgeschichtsschreibung lange Zeit beherrschte, dürfte sie kaum lösbar sein. Denn die akute Krise der Moderne entzieht der hermeneutischen Geschichtswissenschaft ihr Fundament: die Annahme nämlich eines als Kultur gegebenen inneren Sinnzusammenhangs gesellschaftlichen Wandels. Der lebensweltliche Erfahrungsschub hochindustrialisierter Gesellschaften diskreditiert schon seit langem

die tragenden Voraussetzungen des hermeneutischen Konzepts: "daß nämlich die Triebkräfte menschlicher Weltveränderung durch gesellschaftliches Handeln und Leiden von derselben geistigen Qualität sind (Ideen) wie die Sinnentwürfe der Hermeneutik ..." <sup>131)</sup> Mit dem Eingeständnis materieller Bedingungsfaktoren gesellschaftlichen Handelns, die dem intentionalen Zugriff (zumindest partiell) entzogen sind, jedoch muß sich zugleich das methodologische Rüstzeug der Geschichtswissenschaft wandeln. Für den Historiker bedeutet das, daß er, wie wohl er an subjektiv vermeinten Sinn, an tradierte Bedeutungsinhalte anknüpft, nicht bei dieser 'Innenansicht' des historischen Geschehens stehenbleiben darf, sondern vielmehr den kausalen Zusammenhängen nachgehen muß, in die die Handlungen und Intentionen der Subjekte verstrickt sind. Hier beginnt seine Angewiesenheit auf objektivierende und analytische Verfahren. Gerade generalisierende Methoden aber führten unter der Ägide des Individualitätsprinzips ein Schattendasein. Die hehre Absicht des Historismus, die Vielfalt historischer Erscheinungen aus ihnen selbst zu verstehen <sup>132)</sup>, sie gewissermaßen nach ihrem Nennwert zu würdigen, produzierte zu guter Letzt das "Faktenchaos des Individualitätspostulats" <sup>133)</sup>. Es entstand jenes historische Museum vergangener Ereignisreihen, das Nietzsche spöttisch als 'antiquarische Historie' brandmarkte. So bleibt der Geschichtswissenschaft vor allem die Aufgabe gestellt, unter der chaotischen Oberfläche der Ereignisse eine dem Begriff zugängliche Struktur wirkender Mächte zu erkennen. Denn alle Geschichtsschreibung enthält - darauf insistierte schon Horkheimer - Momente von Konstruktion. Ihre Erkenntnisleistung zielt auf die Einsicht in die "Existenz überindividueller dynamischer Strukturen und Tendenzen ... der geschichtlichen Entwicklung." <sup>134)</sup>

Dem trug die geisteswissenschaftliche Pädagogik insofern Rechnung, als sie sich bemühte, die Genese des pädagogischen Denkens in Deutschland in ihrer Dynamik begrifflich zu fassen. Doch zielten ihre Entwürfe kaum darauf, das gesellschaftliche Substrat dieser 'pädagogischen Bewegung' zu eruieren. Vielmehr löste sie die historische Dynamik in abstrahierender Überhöhung auf: Gleich Dilthey, dem der historische Prozeß zur Ausfaltung

eines Allgemeinmenschlichen geriet, das aller Geschichte immer schon unterliege, förderte Nohl schließlich die 'pädagogische Idee' zutage, die im Geschichtsverlauf lediglich ihre unterschiedlichen Seiten entfalte. Wenn es auch, wie U. Herrmann betont, in der deutschen Pädagogik keine direkte Dilthey-Schule gibt und unter dem Begriff der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik "eine in sich vielfach differenzierte Nohl-, z.T. auch Flitner-Schule"<sup>135)</sup> verstanden werden muß, so waren die lebensphilosophischen Prämissen in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik doch allenthalben präsent. Die enge Identifikation von 'Leben' und 'Geschichte', wie sie schon Dilthey bündig behauptete, belegt diesen Zusammenhang. Von ihr ist es nur ein kurzer Schritt zu Nohls Modifikation der geisteswissenschaftlichen Kategorie des 'Lebens' in die pädagogische Kategorie des 'pädagogischen Lebens' als Gegenstand der Erziehungswissenschaft: Die Erziehungswirklichkeit ist nichts anderes als eine der Objektivationen des Lebens und die Aufgabe der pädagogischen Theorie besteht darin, die "Struktur des pädagogischen Lebens"<sup>136)</sup> nach allen Seiten auszulegen. Damit ist auch der Sinn der pädagogischen Geschichtsschreibung bestimmt: Er besteht in der Deskription der historischen Variationen der Struktur des pädagogischen Lebens. Die pädagogische Geschichtsschreibung "stellt die Kontinuität der pädagogischen Idee dar in ihrer Entfaltung."<sup>137)</sup> Das Postulat der Kontinuität der 'pädagogischen Idee' in der Geschichte, bei Dilthey noch allgemeiner als "Einheit des geschichtlichen Geistes"<sup>138)</sup> gefaßt, erlaubt es aber erst, pädagogische Geschichtsschreibung als Geistesgeschichte zu konzipieren. Dem sind ganze Erziehergenerationen gefolgt, die die reformpädagogischen Kategorien nicht kritisch-historisch aufarbeiteten, sondern zum pädagogischen Erbe deklarierten. "Die Reflexion", so faßt Tenorth kurz zusammen, "schafft sich ihre 'Tradition': die 'deutsche Bewegung'."<sup>139)</sup>

Die Rezeption Nohlscher Kategorien wirkte mannigfach weiter, etwa wenn W. Roessler darauf insistiert, "daß die Erziehung nur als Spiegelung echter Lebensbewegungen aufgefaßt werden kann, und die Selbstinterpretation des Geists an die 'Lebensbewegung' gebunden bleibt ..."<sup>140)</sup> Historische Forschung ist in



dieser Perspektive nichts anderes als ein Akt der Verlebendigung verflochtenen Lebens im Vorgang der Interpretation. "Vergangenes Lebens, vergangenes Handeln und vergangene Vorstellungen werden im Geiste zu neuem Leben erweckt, sinn- und sachentsprechend vergegenwärtigt, in die Sphäre des betrachtenden Pädagogen transponiert ..." <sup>141)</sup> Da aber historische pädagogische Phänomene ihren Sinn niemals isoliert preisgeben, so muß - wie A. Reble betont - "in jedem Fall der Blick aufs Ganze des kulturellen Lebens gerichtet sein." <sup>142)</sup> Dieses Gesamtleben stelle "bei aller Differenzierung eine lebendige Einheit dar, so daß die Lebensgebiete einer Epoche eine gewisse Stileinheit bilden". <sup>143)</sup> Im Rahmen solcher Stilheiten, begriffen als 'Geist jeweiliger Epochen' (z.B. 'Renaissance-Geist', 'Aufklärungs-Geist', 'Geist der Goethe-Zeit') sucht Rebles 'Geschichte der Pädagogik' nach Analogien und Korrespondenzen. "Hinter das jeweils neue Selbst- und Weltverhältnis der Menschen einer Epoche, hinter diesen dominierenden 'Geist des Zeitalters', der zugleich dem 'Gesamtleben entspricht, kann nicht zurückgefragt werden." <sup>144)</sup> Das Individualitätsprinzip, das die Einmaligkeit und Unhintergebarkeit historischer Ereignisse und Epochen reklamiert, wirkt ungebrochen fort. Das Leben selbst eröffnet den Zugang zur Vergangenheit, der unbesorgt sein kann trotz der Relativität der Epochen und Individuen. Denn nichts fällt auseinander, alles ist in der Totalität des Lebens miteinander verknüpft, alles bleibt in der Kontinuität der 'pädagogischen Idee' miteinander verbunden.

Mit der Hypostasierung der 'pädagogischen Idee' zur anthropologischen Konstante, die allem historischen Wandel der Erziehungswirklichkeit unterliege, storniert die Geisteswissenschaftliche Pädagogik letztlich die Dynamik des historischen Prozesses. Hervor tritt bei H. Leser ein blanker Idealismus, der die Notwendigkeit gesellschaftlicher Vermittlung historischer Erkenntnisse längst hinter sich gelassen hat. "All das an der Geschichte der Pädagogik", so führt er aus, "was nicht der weiteren Erschließung der verschiedenen Seiten der pädagogischen Idee diene, alle Um- und Irrwege, all das Individuell-Zufällige und Menschlich-Allzumenschliche an der Geschichte gehört nicht hierher ... . Nur der Gehalt der Geschichte, der

in einer gewissen überzeitlichen Gegenwart leben und so zur Bereicherung unserer heutigen Probleme und ihrer Lösungsmöglichkeiten dienlich sein kann, kann hier in Betracht kommen, und das ist der ideelle Gehalt."<sup>145)</sup> Die 'pädagogische Idee' wird so zu guter Letzt stilisiert zu einer eigenen Wesenheit, zu einem überhistorischen geistigen Gehalt, der kein Kriterium mehr dafür beibringen kann, ob sich in ihm - mit Faust zu reden - der Geist der Zeiten oder im Grunde nur der Herren eigener Geist ausspricht.

Diese Ideologiefanfälligkeit hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eigentlich nie ganz überwinden können, weil sie die in die Strukturen von Lebensäußerungen eingelassenen Machtbeziehungen mehr oder weniger ausblendete. Die Verhältnisse sollten für das genommen werden, wofür sie sich selbst hielten. Und so geriet das Verstehen der Verhältnisse unversehens zu deren Rechtfertigung. Die nachfolgende Ideologiekritik freilich mußte die Grenzen traditioneller Hermeneutik übersteigen. Und die Grenzerfahrung sah sie gerade darin, daß wir systematisch erzeugte Mißverständnisse als solche tatsächlich entdecken können, ohne sie zunächst zu begreifen.<sup>146)</sup> Begreifen können wir solche Mißverständnisse, die in kollektiven Zusammenhängen als Ideologien auftreten, erst, wenn wir die Bedingungen ihrer Entstehung kennen. Diese wiederum vermögen objektivierende analytische Verfahren zu erschließen, indem sie diejenigen in der Geschichte wirksamen Zusammenhänge aufschlüsseln, die den geschichtlichen Akteuren als Sinnmotive gar nicht bewußt sind und dennoch 'hinter ihrem Rücken' das Denken und Handeln bestimmen.<sup>147)</sup> Erst in der Konfrontation der geschichtlichen Akteure mit dem, was sie wirklich sind, wird der objektive Sinnzusammenhang historischer Lebenswelten und damit auch der Sinn systematisch verzerrter Kommunikation verstehbar. Das Verstehen, das diesen Sinn aufdeckt, leistet zugleich dessen Kritik; es ist "ein historisches Verstehen, der als Gewalt erfahrenen Herrschaftsverhältnisse und der als unwahr vorverstandenen Legitimationen von Herrschaft zum Zweck ihrer kritischen Auflösung."<sup>148)</sup> Das kritische historische Sinnverstehen setzt dabei auf die Fähigkeit des Menschen, die Einsicht in die unvernünftigen Momente seiner Geschichte in

ein vertieftes, weil aufgeklärtes Selbstverständnis und dieses wiederum in aufgeklärte Praxis umzusetzen.

Die anvisierte tiefenhermeneutische Vermittlung subjektiv-sinnverstehender und objektiv-analytischer Verfahren allerdings erfuhre aus der Sicht analytischer Wissenschaftstheorie eine mehr als skeptische Einschätzung. Zwar nimmt auch der kritische Rationalismus das 'Überbrückungsproblem', wie es H. Albert nennt, in den Blick. Doch gilt es als ausgemacht, daß die "Brücke zwischen den theoretischen Sozial- und Kulturwissenschaften und den historischen Geisteswissenschaften"<sup>149)</sup> nicht tiefenhermeneutisch, sondern einzig auf dem Boden der prinzipiellen methodologischen Einheit nomologischer und historischer Wissenschaften zu schlagen sei: Die Anwendung des allgemeinen Erklärungsmodells der analytischen Wissenschaftstheorie wird auch für den Bereich der historischen Disziplinen reklamiert. "Auch die historischen Wissenschaften," so verlautet Brezinka, "sind empirische, Real- oder Erfahrungswissenschaften. Ihre Grundlagen bilden Aussagen über beobachtbare Vorgänge."<sup>150)</sup> Der Unterschied zwischen den 'historischen oder ideographischen' und den 'theoretischen oder nomothetischen' Wissenschaften ist demnach nicht prinzipieller Natur, sondern reduziert sich auf je verschiedene Fragestellungen. "Es hängt von der Fragestellung oder dem Interesse ab, ob man in einem Gegenstandsbereich generelle Gesetzhypothesen aufzufinden und anzuwenden versucht, oder ob man individuelle Ereignisse mit Hilfe von Gesetzen, die anderen theoretischen Disziplinen entnommen werden, zu erklären versucht."<sup>151)</sup> Die Minimalaufgabe der historischen Wissenschaft bestünde demnach darin, den Eintritt bestimmter historischer Ereignisse zu erklären, indem aus einer Reihe von Einzeltatsachen oder Anfangsbedingungen unter Zuhilfenahme allgemeiner Gesetze auf den Eintritt dieser Ereignisse geschlossen wird.

Diese Minimalaufgabe der historischen Wissenschaft folgt zunächst fraglos dem 'Covering Law Model'<sup>152)</sup>, wie es Hempel und Oppenheim<sup>153)</sup> für die Theorie der historischen Erklärung in Ansatz bringen. Dieses Modell setzt jedoch voraus, daß es allgemeine sozialwissenschaftliche Gesetze im strengen Sinn, d.h. in Form raum-zeitlich unabhängiger Aussagen,<sup>154)</sup> überhaupt

gibt, unter die sich dann historische Ereignisse subsumieren lassen. Selbst wenn die Arbeit der Historiker in den meisten Fällen nicht explizit den Regeln des 'Covering Law Model' folgt, so glaubt Popper dennoch "unzählige triviale universale Gesetze" ausmachen zu können, die in der Geschichte verwendet und "einfach als gegeben hingenommen"<sup>155)</sup> werden. So etwa das von ihm so bezeichnete 'Lord Actonsche Korruptionsgesetz', das besagt: "Man kann einem Menschen nicht Macht über andere Menschen geben, ohne ihn in Versuchung zu führen, diese Macht zu mißbrauchen; die Versuchung wirkt annähernd in demselben Maße wie die Menge der Macht und sehr wenige Menschen können ihr widerstehen."<sup>156)</sup> Die Vagheit der Formulierung aber ist schon Indiz dafür, daß dieses 'Gesetz' genau die Bedingungen verfehlt, die Popper für allgemeine Gesetze selbst fordert: die eindeutige Beweiskraft des Tatsachenmaterials und die Korrektheit der Formulierung.<sup>157)</sup>

Die Schwierigkeit allgemeine sozialwissenschaftliche Gesetze zu formulieren, beruht dabei nicht auf einem bloßen Mangel des Forschungsinstrumentariums, sondern resultiert aus der hermeneutischen Grundsituation des Sozialwissenschaftlers. Der theoretische Bezugsrahmen sozialwissenschaftlicher Theorien muß an das Vorverständnis einer sozialen Lebenswelt anknüpfen. Dieses Vorverständnis ist für die Theoriekonstitution nicht hintergebar; und deshalb kann die Beziehung zwischen theoretischen Grundprädikaten und beobachtbaren Daten, weil sie nicht auf dem Wege willkürlicher Operationalisierungen entstanden ist, auch nicht auf diesem Wege eingeholt werden.<sup>158)</sup>

Die Schwierigkeit, sogenannte 'Gesetze' in den Sozialwissenschaften aufzufinden, veranlaßte denn auch Hempel zu einer Revision seines historischen Erklärungsmodells, indem er zwischen deduktiv-nomologischen Erklärungen - auf die sein ursprünglicher Ansatz aufbaute - und induktiv-statistischen Erklärungen unterschied.<sup>159)</sup> In induktiv-statistischen Erklärungen tritt an die Stelle des allgemeinen Gesetzes eine Wahrscheinlichkeitshypothese, die angibt, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Ereignis unter gegebenen Randbedingungen eintritt. Streng genommen ist damit jedoch der Erklärungsanspruch selbst fallen-

gelassen, weil das Explanans, das erklären soll, warum das Ereignis stattfand, nicht die Möglichkeit ausschließt, daß es nicht stattfand. Es geht in induktiv-statistischen Erklärungen nur noch, wie Donagan einschränkend formuliert, um vernünftige Erwartungen.<sup>160)</sup> Erwartungen aber lassen sich nur aus dem verstandenen Sinnzusammenhang historisch-handelnder Subjekte extrahieren. Daß die vom Historiker angeführten Bedingungen für das Eintreten eines Ereignisses dieses eben nicht exakt zu prognostizieren vermögen, führt W.Dray ganz richtig darauf zurück, daß die Ereignisse, die der Historiker erklärt, durch die Intentionen der handelnden Menschen vermittelt sind.<sup>161)</sup> Der Historiker bezieht nicht beobachtbare Ereignisse unmittelbar auf andere beobachtbare Ereignisse, sondern auf einen durch Intentionen vermittelten Handlungszusammenhang. Seine Erklärungen nennen nicht kausale Ursachen, sondern rationale Gründe.<sup>162)</sup> Drays theoretische Wendung führt so nolens volens in die hermeneutische Forschungsproblematik der Geschichtswissenschaft zurück. Denn es ist evident, daß Erklärungen, die von der Situation historisch Handelnder ihren Ausgangspunkt nehmen, ein Vorverständnis der historischen Situation implizieren. Jeder Erklärung von Ereignissen und Handlungen mit Hilfe der die Handlungsträger leitenden Intentionen und Motive eignet eine narrative Struktur.

Narrative Aussagen sind von anderer Qualität als Sätze in einer zeitneutralen Beobachtersprache. Wollte es der Historiker dem Naturwissenschaftler gleichtun, müßte er in die Rolle des idealen, jedes Ereignis im Moment seines Geschehens protokollierenden Chronisten schlüpfen. Der ideale Chronist aber wäre weder in der Lage, Handlungen als intentionale zu beschreiben, denn dazu müßte er ein Ereignis jenseits des Beobachtungszeitpunktes antizipieren, noch könnte er das geringste über die Bedeutung eines Ereignisses sagen. Bedeutungen entspringen erst aus der Differenz der Zeithorizonte. Der Sinn der erzählten Geschichte entspringt nicht einfach dem historischen Material. Er wird je nach Wahl des Interpretationsrahmens, mithin je nach der hermeneutischen Ausgangslage des Historikers rekonstruiert. Dabei können auch ältere Überlieferungsgeschichten desselben Geschehens in einen neuen Bedeu-

tungszusammenhang eingeschmolzen werden. Eine definitive und vollständige Beschreibung eines historischen Ereignisses gibt es nicht, weil zukünftige Ereignisse das vergangene Geschehen in neue, noch nicht auszumachende Bedeutungszusammenhänge setzen können.

Dabei ist es durchaus statthaft, den Fluß der Erzählung durch Argumentationen zu unterbrechen, denn der Historiker verläßt das narrative Bezugssystem nicht, wenn er historische Ereignisse auf der analytischen Ebene etwa soziologischer Begriffe und Hypothesen beschreibt. Für eine ideologiekritische Hermeneutik ist die "narrative Anwendung"<sup>163)</sup> sozialwissenschaftlicher Hypothesen geradezu unumgänglich. Eine Soziologisierung der Geschichte, die an die Stelle der großen Einzelnen kollektive Akteure setzt, an Stelle individueller Ereignisse vornehmlich die Analyse von Institutionssystemen betreibt und Ideen einer ideologiekritischen Behandlung unterzieht, muß das narrative Bezugssystem nicht unbedingt sprengen. Es tritt allenfalls die explanatorische Funktion der Erzählung gegenüber der deskriptiven deutlicher hervor. Gesprengt wird das narrative Bezugssystem erst in dem Moment, "wenn evolutionstheoretische Theoreme auf dem Wege der Soziologisierung in die Geschichtsschreibung eingeschleust, wenn gar die Evolutionstheorie selbst als eine überlebensgroße Historie aufgezogen wird ... ." <sup>164)</sup> Denn die Usurpation der Geschichte durch eine allgemeine Theorie der sozialen Evolution mündet zwangsläufig in das Konzept einer ereignisfreien Geschichte ein, das mit Erzählstrukturen unvereinbar ist. <sup>165)</sup>

Allerdings stehen narrative Erzählkonstruktionen zunächst unter dem Verdikt der Willkürlichkeit hermeneutischer Vorgriffe, die sich aus der jeweiligen Praxis des Historikers herleiten. Dieser Beliebigkeit ließe sich nach Habermas erst dann Einhalt gebieten, wenn der Vollzug hermeneutischer Verständigung mit einem Interesse an Vernünftigkeit verschränkt würde, das die historische Rekonstruktion unter die Perspektive individueller und gesellschaftlicher Emanzipation stellte. Dieses Vernunftinteresse aber wäre dem Vollzug hermeneutischer Verständigung nicht noch einmal willkürlich anzuempfehlen, sondern - und ge-

rade darin liegt die Pointe der Habermasschen Universalpragmatik - sollte sich als deren quasi-transzendente Voraussetzung aufweisen lassen. Im Habermasschen Begriff der "idealen Sprechsituation"<sup>166)</sup> als kontrafaktisch unterstellter, nichtsdestoweniger notwendiger Fundamentalnorm hermeneutischer Verständigung ist diese Bedingung der Möglichkeit hermeneutischer Erkenntnis gefaßt. In ihr ist zugleich die Idee der Vernünftigkeit historischer Erkenntnis aufbewahrt, denn das Interesse an Mündigkeit - so argumentiert Habermas - "schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden. Das, was uns aus der Natur heraushebt, ist nämlich der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können, die Sprache. Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit für uns gesetzt."<sup>167)</sup> Dabei erweisen sich die kontrafaktischen Bedingungen der idealen Sprechsituation zugleich als - wenn auch äußerst formalisierte - Bedingungen einer idealen Lebensform. In diesem Sinn bleibt die Wahrheit theoretischer Erkenntnis an die Antizipation des gelungen Lebens geknüpft. Dennoch liefert die universalistische Fundierung der Idee des guten Lebens keine Handhabe für geschichtsobjektivistische Mißverständnisse: Die Herstellung des guten Lebens fungiert als praktische Hypothese; sie trägt ihr eigenes, unaufhebbares geschichtliches Risiko. In ihrer systematischen Rechtfertigung aber konstituiert sie die Kritische Geschichtswissenschaft. Damit knüpft Kritische Geschichtswissenschaft zugleich explizit an das Erbe der Aufklärungsphilosophie an. Indem sie ihr historisches Material im Licht des Vernunftinteresses der Gattung rekonstruiert, ergreift sie Partei für die unabgeholtenen Möglichkeiten der Zukunft.

In diesem Sinn hat C.-L. Furck als Erziehungshistoriker schon sehr früh "Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft"<sup>168)</sup> zur Diskussion gestellt. "Der Geschichtsprozeß", so pointiert er die Konsequenz, "wird also nicht mehr nur unter dem Interesse rekonstruiert: wie ist es gewesen, sondern es wird gefragt: wie sind die Möglichkeiten, die zur Realisierung der Emanzipation vorhanden waren, genutzt, bzw. wodurch ist der Fortschritt zur Realisierung der emanzipierten Gesellschaft behindert worden."<sup>169)</sup> Will historische

Erkenntnis mehr sein als nur gelehrte Staffage, so muß sie sich laut U. Herrmann eines "politisch-praktischen Impulses"<sup>170)</sup> versichern. "Als Antizipation eines Zukünftigen, das im Sinne der eruierten geschichtlichen Möglichkeiten individueller und gesellschaftlicher Existenz verstanden wird, leistet sie in und für die Gegenwart die Vermittlung des Historisch-Faktischen und des Politisch-Möglichen."<sup>171)</sup> Eben darin erst realisiert sich für Herrmann der spezifische Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft von Praxis für eine zu verbessernde Praxis. Unter der aufklärerischen Perspektive des Ausgangs aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit kann Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft ihre Phänomene und Probleme prinzipiell nur als historisch-gesellschaftlich vermittelte begreifen. In diesem Sinn umreißt U. Herrmann das Programm einer erziehungswissenschaftlichen Historik: "Es geht um die philosophisch-historische und um die hermeneutisch-historisch-empirische Explikation, Erforschung und Darstellung der Ziele, Theorien, Bedingungen, Verfahrensweisen, Konsequenzen von Bildung und Erziehung, Lehren und Lernen als spezifische Dimensionen sozialen Handelns im Kontext des sozialen Wandels."<sup>172)</sup> Allerdings ist V. Lenharts Einwand, der Erkenntnisbeitrag der erziehungswissenschaftlichen Historik für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sei über die Kategorie des sozialen Wandels "nur schwer konkretisierbar"<sup>173)</sup>, stichhaltig. Daß, wie Herrmann selbst konzediert, eine ausgearbeitete erziehungswissenschaftliche Theorie sozialen Wandels bislang aussteht<sup>174)</sup>, ist für ihn jedoch kein Grund, den theoretischen Horizont einer erziehungswissenschaftlichen Historik - einem Vorschlag Tenorths folgend - einzig auf "Theorien mittlerer Reichweite und empirisch gesicherte und kalkulierbare Theoreme"<sup>175)</sup> einzuschränken. Denn nicht allein um Theorien mittlerer Reichweite geht es ihr, sondern um eine umfassende Antizipation zukünftiger Möglichkeiten.<sup>176)</sup> Damit erhält die Kategorie des 'sozialen Wandels' zweifellos ein spekulatives Moment. Es wird deutlich in der Weise, wie Herrmann das Aufgabenfeld einer erziehungswissenschaftlichen Historik umreißt: Sie "fragt nach den faktischen Bedingungen von Sozialisationsprozessen im Hinblick auf die 'Bestimmung des Menschen'. Sie zielt auf die Re-



konstruktion des historischen Subjekts hinsichtlich seiner Zukunft ... ."177) Was aber die Bestimmung des historischen Subjekts sei, ist weder szientistisch auszumachen, noch dogmatisch zu dekretieren. An dieser Stelle offenbart die Kritische Geschichtswissenschaft ihr geschichtsphilosophisches Dilemma.

Dieses Dilemma besteht, kurz gesagt, in der Schwierigkeit einer positiven Bestimmung des 'historischen Subjekts'. Natürlich behält jeglicher wissenschaftliche Objektivismus - ironisch - recht, wenn er behauptet, jenes Subjekt sei nicht nachweisbar. Denn es geht tatsächlich nicht allein um eine Frage der Erkenntnis, sondern der Existenz: "Es kommt darauf an", so schreibt Horkheimer in seinem Aphorismenbuch 'Dämmerung' aus der Vorkriegszeit, "diesem freien, das gesellschaftliche Leben bewußt gestaltenden Subjekt zur Existenz zu verhelfen."178) Horkheimers Optimismus hielt in jener Zeit noch ungebrochen daran fest, daß dies auch gelingen könne. Die Erfahrungen des Faschismus und dessen theoretische Analyse, auf die die 'Dialektik der Aufklärung'179) im letzten abzielt, belehrten ihn jedoch eines Besseren: Je mehr das 'historische Subjekt' im Geschichtsprozeß tatsächlich sein naturbeherrschendes Wesen entfaltet und sich zur weltpolitischen Allgemeinheit aufschwingt, um so mehr destruiert es seine eigenen Existenzgrundlagen. Der bürgerliche Aufklärungsprozeß, dessen Rationalitätsprinzip die Mythen zersetzen sollte, zersetzt am Ende das Subjekt selbst. "Aufklärung", so lautet einer der Kernsätze der 'Dialektik der Aufklärung', "ist totalitär".180) Diese Einsicht berührt jede geschichtswissenschaftliche Rekonstruktion, die mit einem Begriff des 'historischen Subjekts' operiert.

Dies gilt auch für den abgeschwächten Fall, daß, wie im neueren Konzept narrativer Erzählkonstruktionen, das 'Subjekt der Geschichte' lediglich den Status einer 'regulativen Idee' erhält. "Das 'Subjekt der Geschichte'", so konzедieren Anacker/Baumgartner, "ist genau in dem Sinn regulative Idee, wie die Geschichte selbst: beides hat den Stellenwert eines Organisationsprinzips für Konstruktionen ... ."181) Die histori-

schen Rekonstruktionen aber bleiben unter der regulativen Idee des Geschichtssubjekts mit einem Konzept von Fortschrittsgeschichte liiert, deren Progreß sich wohl nicht naturnotwendig herstellen muß, deren Möglichkeit in den Rekonstruktionen jedoch immer intendiert ist. Doch verfällt mit der Einsicht, daß der bürgerliche Zivilisationsprozeß das 'historische Subjekt' weniger denn je hervorbringt, vielmehr es geschichtlich verurteilt und liquidiert, die konstruktive Klammer von Geschichtssubjekt und Fortschrittsgeschichte der Skepsis. Begriffe wie 'Aufklärung' und 'Emanzipation' lassen sich mit dem 'Abbau von überflüssiger Herrschaft und Entfremdung' nicht so schnell über einen Leisten schlagen, wie es U. Herrmann vorschwebt, wenn er der erziehungswissenschaftlichen Historik attestiert, sie zielen "auf historische Bildung als Prozeß der Bewußtseinsveränderung in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation sowie der Anleitung und Kritik politischer Praxis als Prozeß der Gesellschaftsveränderung in der Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und von Entfremdung."<sup>182)</sup> Denn die radikalisierte, besinnungslos gewordene Aufklärung unterminiert das Geschichtssubjekt derart, daß die historische Rekonstruktion unter der Idee des Geschichtssubjekts weniger als Fortschritts-, denn als Verfallsgeschichte zu konzipieren wäre.

Hegels Absicht, die auch in der von allen geschichtsobjektivistischen Irrtümern gereinigten narrativen Geschichtsmethodologie noch durchschimmert, Geschichte positiv im Hinblick auf Kategorien wie Freiheit und Gerechtigkeit zu rekonstruieren wäre in ihr Gegenteil zu wenden. "Eine philosophische Konstruktion der Weltgeschichte", so heißt es in pointierter Abkehr von Hegel in einem der Entwürfe der 'Dialektik der Aufklärung', "hätte zu zeigen, wie sich trotz aller Umwege und Widerstände die konsequente Naturherrschaft immer entschiedener durchsetzt und alles Innermenschliche integriert."<sup>183)</sup> Der Prozeß der Aufklärung bleibt in dieser Perspektive untrennbar verquickt mit der unmäßigen Steigerung gesellschaftlicher Herrschaft. Ihr soll sich die Natur beugen, sowohl die äußere der gegenständlichen Welt, wie auch die innere der Individuen. Je mehr sich daher im Prozeß der Moderne das gesellschaftli-

che Leben durchrationalisiert, um so mehr ergreift der Gesellschaftsprozeß vom Einzelnen Besitz. Was bei Hegel unter der Chiffre 'Weltgeist' sich zur Allgemeinheit entfaltet, hat sein Leben an den Einzelnen, über die das Allgemeine schließlich rücksichtslos hinwegrollt. Die Gewalt des Weltgeistes sabotiert in letzter Konsequenz die Individuen. Je reicher daher "ein Allgemeines mit den Insignien des Kollektivsubjekts ausgestattet ist, desto spurloser verschwinden darin die Subjekte."<sup>184)</sup> Die historische Analyse hätte daher den Blick zu richten auf das, was der Geschichtsverlauf deformiert und geschlagen am Wege liegen läßt: die einzelnen Individuen, über denen Geschichte sich zum leidvollen Geschick zusammenzieht. Indem Aufklärung in Mythologie zurückschlägt, der sie sich - dem Befund der 'Dialektik der Aufklärung' zufolge - nie wirklich zu entwinden wußte, ist zugleich ein Denkhorizont aufgetan, der die Pädagogikgeschichtsschreibung in eine neue vertiefte Selbstbefragung führt: Es ginge heute darum, die Wunde aufzuspüren, die der 'pädagogische Mythos' von der zu kultivierenden Freiheit selbst geschlagen hat.<sup>185)</sup> Allerdings: "Hic et nunc zu sagen, worin das ganze Ausmaß dieser Wunde bestünde und wie es auszumessen wäre, stößt auf gegenwärtig kaum zu überwindende Probleme."<sup>186)</sup> In solcher Situation scheint es ratsam, die historische Selbstvergewisserung an Modelle anzulehnen, die die Fruchtbarkeit ihrer Perspektive unter Beweis gebracht haben. In diesem Sinn werden die nachfolgenden historischen Skizzen u.a. in die Fußspuren der 'Dialektik der Aufklärung' treten. Denn sie liefert entscheidende Hinweise zum Verständnis des Umschlags des technisch-wissenschaftlichen Fortschritts der Moderne in 'verwilderte Selbstbehauptung'.<sup>187)</sup> Darin liegt ihre bis heute unverminderte Aktualität.

Fraglos hat die 'Dialektik der Aufklärung' nicht an einem Geschichtssubjekt ihre ultima ratio, das im losgelassenen Autonomiestreben zugleich zum Inbegriff totaler Herrschaft gerinnt, sondern sie folgt der geschichtlichen Logik des Zerfalls von Subjektivität. Der blanke Optimismus der Aufklärungsphilosophie ist ihr darin abhandengekommen. Er hat sich im historischen Prozeß letztlich selbst überlebt. "Die Behauptung eines in der Geschichte sich manifestierenden und sie zu-

sammenfassenden Weltplans zum Besseren wäre nach den Katastrophen und im Angesicht der zukünftigen zynisch. Nicht aber ist darum die Einheit zu verleugnen, welche die diskontinuierlichen chaotisch zersplitterten Momente und Phasen der Geschichte zusammenschweißt, die von Naturbeherrschung, fortschreitend in der Herrschaft über Menschen und schließlich die über inwendige Natur. Keine Universalgeschichte führt vom Wilden zur Humanität, sehr wohl eine von der Steinschleuder zur Megabombe. Sie endet mit der totalen Drohung der organisierten Menschheit gegen die organisierte Menschheit, im Inbegriff von Diskontinuität."<sup>188)</sup>

So bleibt beim gegenwärtigen (Still-)Stand des bürgerlichen Emanzipationsprozesses keine andere Wahl: Die Rekonstruktion der Moderne muß ineins ihre immanente Destruktion nachzeichnen; Theoriegeschichte gewinnt Gestalt als Dekonstruktion, die ihren Blick weniger auf Progress, Kontinuität und Emanzipation konzentriert, als vielmehr Regressionen, Diskontinuitäten und Herrschaft- bzw. Machtverhältnisse ins Auge faßt. In dieser Perspektive aber gewinnen - neben der 'Dialektik der Aufklärung' und im theoretischen Horizont durchaus davon verschiedenen - Foucaults 'Archäologie des Wissens' bzw. seine 'Analytik der Macht' für die Pädagogikgeschichte an Relevanz. Auch sie liefern einer pädagogikgeschichtlichen Dekonstruktion Orientierungspunkte, an denen sich die nachfolgenden Streifzüge durch die Schulgeschichte ausrichten können. Foucaults "radikaler Skeptizismus"<sup>189)</sup> gibt dem modernen Fortschrittsmythos mitleidlos den Abschied; doch liefert er der historischen Schürfarbeit ein exquisites Instrumentarium, um der Verästelung geschichtlicher Konfigurationen der Macht bis in die feinsten Kapillare nachzugehen. Die Wucht seiner Analysen scheint in der deutschen pädagogischen Diskussion bisher kaum Resonanz zu finden. Ein Grund mehr, es in den nachfolgenden historischen Skizzen mit Foucault zu versuchen.

## Anmerkungen zum ersten Teil:

- 1) Vgl. J. Habermas: Die Moderne - ein unvollendetes Projekt, in: ders.: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt/M 1981, S. 444 ff.
- 2) Zur Genese des Denkens 'sub specie machinae' vgl.: L. A. Pongratz: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M 1978, S. 161 ff.
- 3) Vgl. C. Perrault: Parallèles des Anciens et des Modernes, Paris 1968; Le Bovier de Fontenelle: Digression sur les Anciens et les Modernes, hrsg. von R. Shackleton, Oxford 1955
- 4) Vgl. H. R. Jauß: Ursprung und Bedeutung der Fortschritts-idee in der 'Querelle des Anciens et des Modernes', in: H. Kuhn/F. Wiedmann (Hrsg.): Die Philosophie und die Frage nach dem Fortschritt, München 1964, S. 51 ff.
- 5) P. Strasser: Die verspielte Aufklärung, Frankfurt/M 1986, S. 13
- 6) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M 1969, S. 15
- 7) Vgl. B. Schmidt: Postmoderne - Strategien des Vergessens, Darmstadt/Neuwied 1986
- 8) Vgl. M. Berman: Wiederverzauberung der Welt, Hamburg 1985
- 9) G. Raulet: Gehemmte Zukunft. Zur gegenwärtigen Krise der Emanzipation, Darmstadt/Neuwied 1986, S. 123
- 10) Vgl. W. Schäfer: Die unvertraute Moderne, Frankfurt/M 1985, S. 9
- 11) Vgl. G. Raulet: Gehemmte Zukunft, a.a.O.; A. Wellmer: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno, Frankfurt/M 1985
- 12) Vgl. L. Mumford: Mythos der Maschine, Wien 1974
- 13) Vgl. B. Dewe/W. Ferchhoff: Die Lust am Schein - Postmodernistische Notizen über Trends, Geschmäcker und Re- densarten unter Pädagogen, in: D. Baacke u.a. (Hrsg.): Am Ende - postmodern?, München 1985, S. 51ff.
- 14) Vgl. D. Neumann/J. Oelkers: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, in: Päd. Rundschau 1981/H. 10, W. Loch: Die Wende des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 1984/H. 2

- 15) Vgl. U. Herrmann: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien, in: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang, Stuttgart 1982,
- 16) Vgl. J. Habermas: Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M 1985, S. 141 ff.
- 17) Vgl. J. Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M 1985, S. 426 ff.
- 18) Vgl. J. Baudrillard: Agonie des Realen, Berlin 1978; ders.: Die fatalen Strategien, München 1985; J. F. Lyotard: Das Patchwork der Minderheiten, Berlin 1977; ders.: Das postmoderne Wissen, Wien 1986; M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M 1971, ders.: Archäologie des Wissens, Frankfurt/M 1973; ders.: Überwachen und Strafen, Frankfurt/M 1976; ders.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt/M 1977
- 19) Vgl. L. A. Pongratz: Bildung und Subjektivität - Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/Basel 1986, S. 48 ff.
- 20) Anm.: Eine erste, kontroverse Debatte über die pädagogischen Konsequenzen, die aus dem geschärften Krisenbewußtsein der Moderne und aus postmodernistischen Theorien für die Erziehungswissenschaft erwachsen, findet sich in: Z.f.Päd. 1987/H. 1
- 21) Vgl. K. Wünsche: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung 1985, H. 4
- 22) Vgl. N. Postman: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M 1983
- 23) Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985
- 24) Vgl. K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/M 1977
- 25) Vgl. W. Dreßen: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/M 1982
- 26) Vgl. D. Kamper: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte, München/Wien 1975, S. 180 ff.
- 27) Vgl. E. von Braunmühl: Antipädagogik, Weinheim/Basel 1975; H. von Schoenebeck: Unterstützen statt erziehen, München 1982; ders.: Antipädagogik im Dialog, Weinheim 1985; vgl. auch: L.A. Pongratz: Pädagogik und Antipädagogik - Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses, in: Vierteljahrsschrift f. wiss. Päd. 1985/H. 3, S. 340 ff.

- 28) Ergänzend zu den unter Anm. 18) genannten Arbeiten aus psychoanalytischer Perspektive: J. Lacan: Schriften, 3 Bde., Weinheim 1973/75/80; G. Deleuze /F. Guattari: Anti-Ödipus, Frankfurt/M 1974; dies.: Rhizom, Berlin 1977
- 29) A. Wellmer: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Frankfurt/M 1985; H. M. Baumgartner/ B. Irrgang (Hrsg.): Am Ende der Neuzeit?, Würzburg 1986; B. Schmidt: Postmoderne - Strategie des Vergessens, a. a.O.; D. Kamper/ W. van Reijen (Hrsg.): Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, Frankfurt/M 1986; D. Kamper/J. Taubes (Hrsg.): Nach der Moderne. Umriss einer Ästhetik der Posthistoire, Frankfurt/M 1985; D. Kamper/ U. Sonnemann (Hrsg.): Atlantis zum Beispiel, Neuwied 1986; G. Raulet: Gehemmte Zukunft, a.a.O.; Akademie der Künste, Berlin (Hrsg.): Der Traum von der Vernunft - Vom Elend der Aufklärung, Darmstadt/Neuwied 1986; W. Schäfer: Die unvertraute Moderne, a.a.O.; H. Hesse (Hrsg.): Der Tod der Moderne, Tübingen 1986
- 30) Vgl. H. Schnädelbach (Hrsg.): Rationalität, Frankfurt/M 1984; K.-H. Bohrer: Mythos und Moderne, Frankfurt/M 1983; R. Hübner: Die Wahrheit des Mythos, München 1985; M. Frank: Der kommende Gott. Vorlesungen über die Neue Mythologie, Frankfurt/M 1982; H. Lenk (Hrsg.): Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalität, Freiburg 1986
- 31) Vgl. D. Baacke u.a. (Hrsg.): Am Ende - postmodern? Oder: Next Wave in der Pädagogik, a.a.O.,
- 32) Vgl. N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/M 1976; ders.: Über die Einsamkeit der Sterbenden. Die Zivilisierung der Eltern, Frankfurt/M 1982; ders.: Humana conditio, Frankfurt/M 1985
- 33) Vgl. S. Freud: Ges. Schriften (Studienausgabe in 12 Bde.), Bd IX, Frankfurt/M 1982
- 34) Vgl. M. Foucault: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/M 1969; ders.: Die Geburt der Klinik, München 1983; ders.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976; ders.: Dispositive der Macht, Berlin 1978
- 35) Vgl. M. Horkheimer/ Th.W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O.; H. Ebeling (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung, Frankfurt/M 1976; H. Blumenberg: Säkularisierung und Selbstbehauptung, Frankfurt/M 1974; H. Hesse: Vernunft und Selbstbehauptung, Frankfurt/M 1985
- 36) Vgl. D. Kamper (Hrsg.): Geschichte und Abstraktion, a.a.O.
- 37) Vgl. H. Böhme/ G. Böhme: Das Andere der Vernunft, Frankfurt/M 1983

- 38) Vgl. D. Kamper: Zur Geschichte der Einbildungskraft, München 1981; ders. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie, Neuwied 1986; ders.: Zur Soziologie der Imagination, München 1986
- 39) Vgl. B. Nitzschke: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1981
- 40) Vgl. D. Kamper/ V. Rittner (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers, München 1976; D. Kamper/ C. Wulf (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt/M 1982; R. zur Lippe: Am eigenen Leibe, Frankfurt/M 1978; ders.: Naturbeherrschung am Menschen, Bd. 2, Frankfurt/M 1979
- 41) Vgl. F. Capra: Wendezeit, Bausteine für ein neues Weltbild, München 1983
- 42) Vgl. G. Ullmann (Hrsg.): Kreativitätsforschung, Köln 1973; G. Mühle/C. Schell (Hrsg.): Kreativität und Schule, München 1970; P. M. Kastner: Domestizierte Kreativität, Starnberg 1973; F. Haug: Erziehung und gesellschaftliche Produktion. Kritik des Rollenspiels, Frankfurt/M 1977; B. Kochan (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sozialen Lernens, Königstein 1981
- 43) Vgl. H. W. Opaschowski (Hrsg.): Im Brennpunkt: Der Freizeitberater, Düsseldorf 1973; ders. (Hrsg.): Methoden der Animation, Bad Heilbrunn 1981; W. Nahrstedt: Freizeitberatung. Animation zur Emanzipation? Göttingen 1975
- 44) Vgl. neben den in Anm. 40 erwähnten Arbeiten: A. E. Imhof (Hrsg.): Der Mensch und sein Körper von der Antike bis heute, München 1981; ders. (Hrsg.): Leib und Leben in der Geschichte der Neuzeit, Berlin 1983; P. Parin: Der Widerspruch im Subjekt, Frankfurt/M 1983; H. Rumpf: Schulen der Körperlosigkeit, in: Neue Sammlung 1980, H. 5; R. Scherer: Das dressierte Kind, Berlin 1975
- 45) Vgl. A. E. Scheflein: Körpersprache und soziale Ordnung, Stuttgart 1976; H. Petzold (Hrsg.): Psychotherapie und Körperdynamik, Paderborn 1974; H. Rumpf: Unterricht und Identität, München 1976; ders.: Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981; R. Scholz/ P. Schubert (Hrsg.): Körpererfahrung, Reinbek 1982; K. Theweleit: Männerphantasien, 2 Bde., Frankfurt/M 1977/78; G. Anders: Lieben gestern - Notizen zur Geschichte des Fühlens, München 1986
- 46) Vgl. H. Rumpf: Wahrnehmungsstörungen, in: M. Gronemeyer/ H. E. Bahr (Hrsg.): Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt, Opladen 1977
- 47) Zusätzlich zu den schon aufgeführten Arbeiten vgl.: J. Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1969; O. Negt/ A. Kluge: Öffentlichkeit und Erfahrung, Frankfurt/M 1972; O. Negt: Soziologische Phanta-



- sie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M 1971; T. Leithäuser: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M 1976; ders. u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M 1977; H. Lefébvre: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/M 1972; D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980; F. Thiemann (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen, Königstein 1980
- 48) Vgl. H. von Hentig: Schule als Erfahrungsraum?, München 1973; J. Ramsegger: Gegenschulen, Bad Heilbrunn 1975; ders.: Offener Unterricht in der Erprobung, München 1977; L. van Dick: Alternativschulen, Reinbeek 1979
- 49) Vgl. W. Thomssen: Deutungsmuster - eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein, in: A. Weymann (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt/Neuwied 1980; ders.: Deutungsmuster und soziale Realität, in: H. Becker u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Braunschweig 1982; H. Brunkhorst u.a.: Deutungsmuster und Definitionen problematischer Lebenssituationen von Jugendlichen, Göttingen 1978
- 50) Hierzu kritisch: M. Foucault: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1, a.a.O., S. 25 ff.
- 51) Vgl. D. Baacke: Jugendkulturen und Erziehung, in: deutsche Jugend 1984, H. 5, ders. u.a. (Hrsg.): Neue Widersprüche, Weinheim 1985
- 52) Vgl. M. Niess: Das postmoderne Begehren nach Unvernunft, in: D. Baacke u.a. (Hrsg.): Am Ende - postmodern?, a.a.O.
- 53) Vgl. P. Bruckner/ A. Finkielkraut: Das Abenteuer gleich um die Ecke, München 1981
- 54) Vgl. G. Bittner: Der postmoderne Nihilismus, in: D. Baacke u.a. (Hrsg.): Am Ende - postmodern?, a.a.O., S. 106ff. F.-O. Radtke: Die schicken niemanden mehr ..., ebd., S. 174 ff.
- 55) Vgl. N. Postman: Das Verschwinden der Kindheit, a.a.O.; U. Preuss-Lausitz u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim 1983; H. Hengst u.a.: Kindheit als Fiktion, Frankfurt/M 1981; P. Aries: Geschichte der Kindheit, München/Wien 1975
- 56) Vgl. D. Baacke u.a. (Hrsg.): Neue Widersprüche, a.a.O.; H. Roth: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983; K. Hurrelmann u.a. (Hrsg.): Lebensphase Jugend, Weinheim 1985; J. R. Gillis: Geschichte der Jugend, Weinheim 1980
- 57) Vgl. G. Kubler: Die Form der Zeit, Frankfurt/M 1982

- 58) Vgl. C. Offe (Hrsg.): Arbeitsgesellschaft - Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Frankfurt/M 1984
- 59) Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung, a.a.O.
- 60) Vgl. J. Beck u.a.: Das Recht auf Ungezogenheit, Reinbek 1983; H. Kupffer: Erziehung - Angriff auf die Freiheit, Weinheim 1980; H. von Schoenebeck: Unterstützen statt Erziehen, a.a.O.; zur Kritik: A. Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama ..., Berlin 1982; J. Oelkers/ T. Lehmann: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik, Braunschweig 1983
- 61) Vgl. A. Frank: Bodenlosgelassen, in: D. Baacke u.a. (Hrsg.): Am Ende - postmodern?, a.a.O., S. 104
- 62) Vgl. T. Ziehe: Vorwärts in die 50er-Jahre?, in: D. Baacke/ W. Heitmeyer (Hrsg.): Neue Widersprüche, a.a.O., S. 205
- 63) Vgl. M. Ferguson: Die sanfte Verschwörung, München 1984; kritisch hierzu: H. A. Pestalozzi: Die sanfte Verblödung, Düsseldorf 1986
- 64) Vgl. J. F. Lyotard: Das postmoderne Wissen, a.a.O., S. 128
- 65) P. Zedler: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre - Problemstrukturen und Perspektiven, in: E. König/ P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn/München 1982, S. 265
- 66) F. Wellendorf: Anmerkungen zu einer vergessenen Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: E. König/ P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, a.a.O., S. 196
- 67) H. Moser: Die Pädagogik auf dem Wege zum handlungswissenschaftlichen Paradigma, in: E. König/ P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, a.a.O., S. 234
- 68) Vgl. H. Thiersch: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: H. Thiersch/ H. Ruprecht/ U. Herrmann: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978, S. 80 ff.
- 69) H. Giesecke: Lob des Zwischenhandels - Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis, in: E. König/ P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, a.a.O., S. 229
- 70) ebd., S. 227

- 71) Vgl. H.-E. Tenorth: Geschichte und Traditionalisierung, in: Bildung und Erziehung, 1976, H. 6, S. 497
- 72) H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, S. 148
- 73) W. Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 7, hrsg. von D. Groethuysen, Stuttgart/Göttingen 1958, S. 276
- 74) Vgl. U. Herrmann: Pädagogik und geschichtliches Denken, in: H. Thiersch/ H. Ruprecht/ U. Herrmann: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft a.a.O., S. 175
- 75) W. Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 11, hrsg. von E. Weniger, Stuttgart/Göttingen 1971, S. 237 ff.
- 76) Vgl. W. Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 7, a.a.O., S. 261
- 77) Vgl. U. Herrmann: Erziehung und Bildung in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 32 f.
- 78) U. Herrmann: Rezension des Historischen Wörterbuchs der Philosophie, hrsg. von J. Ritter und K. Grunder, in: Zeitschrift für Pädagogik 1977, 14. Beiheft, S. 383
- 79) H. Nohl: Bildung und Alltag, in: ders.: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt/M 1949, S. 118
- 80) Vgl. H. Gassen: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu Kritischer Theorie, Weinheim/Basel 1978, S. 262 ff.
- 81) E. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1957, S. 57
- 82) ebd., S. 21
- 83) E. Weniger: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1975, S. 119
- 84) ebd., S. 122
- 85) ebd., S. 122
- 86) H. Thiersch: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, a.a.O., S. 91
- 87) U. Herrmann: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien, in: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4, 1980-82) a.a.O., S. 62
- 88) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M 1948<sup>3</sup>, S. 142

- 89) U. Herrmann: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Kurzbeitrag zum Symposium auf dem Kongress der DGfE in Regensburg, März 1982, S. 4
- 90) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M 1972, S. 31
- 91) K. Mollenhauer: Emanzipation und Erziehung, München 1968, S. 25
- 92) ebd., S. 24
- 93) W. Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 9, hrsg. von O. F. Bollnow, Stuttgart/Göttingen 1974, S. 237
- 94) U. Herrmann: Pädagogik und geschichtliches Denken, a.a.O., S. 33
- 95) W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1971, S. 33
- 96) A. Wellmer: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/M 1969, S. 48
- 97) K.-O. Apel: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik, in: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt/M 1973, S. 44
- 98) K. Mollenhauer: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, in: E. König/ P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, a.a.O., S. 254
- 99) H. Moser: Aktionsforschung als Kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975, S. 98
- 100) ebd., S. 104
- 101) D. Kamper: Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie, in: F. A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980, S. 83
- 102) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 10
- 103) D. Kamper: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte - Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses, a.a.O., S. 198 ff.
- 104) Vgl. U. Herrmann: Zur Systematik und Vielfalt ..., a.a.O., S. 66
- 105) ebd., S. 70
- 106) G. Petersen-Falshöft: Wissenschaftstheorie und Didaktik, Kastellaun 1979, S. 128

- 107) I. Lakatos: Popper zum Abgrenzungs- und Induktionsproblem,  
in: H. Lenk (Hrsg.): Neue Aspekte der Wissenschafts-  
theorie, Braunschweig 1971, S. 87
- 108) U. Herrmann: Zur Systematik und Vielfalt ..., a.a.O., S.  
70
- 109) Vgl. M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklä-  
rung, a.a.O., S. 42 ff.
- 110) Vgl. A. Fleischer/ F. Guttandin/ J. Hoppe: Sozialgeschich-  
te der Identitätsbildung. Identitätsproduktion als  
pädagogische Produktion, in: Einundzwanzig 1978/H.  
7, S. 2
- 111) Vgl. N. Elias: Der Prozeß der Zivilisation, a.a.O.,
- 112) A. Fleischer/ F. Guttandin/ J. Hoppe: Sozialgeschichte  
der Identitätsbildung, a.a.O., S. 30
- 113) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, Frankfurt/M 1966, S.  
148
- 114) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische  
Schriften I, Frankfurt/M 1972, S. 13
- 115) ebd., S. 202
- 116) Vgl. G. Anders: Die Antiquiertheit des Menschen, Bd. 2,  
München 1980
- 117) Th. W. Adorno: Minima Moralia, Frankfurt/M 1951, S. 11
- 118) ebd., S. 11
- 119) ebd., S. 11
- 120) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 274
- 121) ebd., S. 277
- 122) ebd., S. 294
- 123) D. Kamper: Kierkegaards Ende oder das Subjekt als Unfall,  
in: Tumult 1979, S. 72
- 124) ebd., S. 72
- 125) ebd., S. 73
- 126) F. Bockelmann: Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit ...,  
in: F. W. Schoeller (Hrsg.): Die neue Linke nach  
Adorno, München 1969, S. 27
- 127) J. Oelkers: Die Wiederkehr der Postmoderne, in: Z. f.  
Päd. 1987/H. 1, S. 32
- 128) ebd., S. 25

- 129) D. Kamper: Zur Geschichte der Einbildungskraft, a.a.O., S. 15
- 130) D. Kamper: Dekonstruktionen, Marburg 1979, S. 10
- 131) J. Rüsen: Ursprung und Aufgabe der Historik, in: H.-M. Baumgartner/ J. Rüsen (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, Frankfurt/M 1976, S. 82
- 132) Anm.: Rankes Diktum aus seiner 'Englischen Geschichte' pointiert diese Absicht: "Ich wünsche mein Selbst gleichsam auszulöschen, um nur die Dinge reden zu lassen." Zitiert nach: R. Lassahn: Geschichtlichkeit und Erziehungswissenschaft, in: W. Böhm/ J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975, S. 74
- 133) V. Rittner: Zur Krise der westdeutschen Historiographie, in: I. Geiss/ R. Tamchina (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/ M 1980, S. 73
- 134) M. Horkheimer: Geschichte und Psychologie, in: ders.: Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. 1, Frankfurt/ M 1968, S. 14
- 135) U. Herrmann: Rezension des Histoischen Wörterbuchs der Philosophie, a.a.O., S. 383
- 136) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S. 278
- 137) ebd., S. 151
- 138) H.-J. Lieber: Geschichte und Gesellschaft im Denken Diltheys, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1965, S. 710
- 139) H.-E. Tenorth: Geschichte und Traditionalisierung, in: Bildung und Erziehung 1976, S. 497; Zur Rezeption der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung vgl. auch B. Schonig: Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1973
- 140) W. Roessler: Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung, in: K. Schaller/ K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967, S. 99
- 141) ebd., S. 88
- 142) A. Reble: Einleitung in die Geschichte der Pädagogik, in: K. Schaller/ K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, a.a.O., S. 141
- 143) ebd., S. 143

- 144) V. Huwendiek: Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik, in: V. Lenhart (Hrsg.): Historische Pädagogik - Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, Wiesbaden 1977, S. 63
- 145) H. Leser: Pädagogische Bewegung und ideelle Notwendigkeiten, in: K. Schaller/ K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, a.a.O., S. 134
- 146) Vgl. J. Habermas: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: ders.: Kultur und Kritik, Frankfurt/M 1973, S. 278 ff.
- 147) Anm.: Der Sinn solcher objektiv-analytischen Verfahren liegt also nicht in historischen Erklärungen, die wie immer geartete historische 'Gesetzmäßigkeiten' extrahieren sollen. Vielmehr zielt die Integration hermeneutischer und objektiv-analytischer Verfahren darauf, Aufklärungsversuche in Gang zu setzen, die weder das sich hermeneutisch artikulierende Vorverständnis, noch sog. historische Gesetzmäßigkeiten unberührt lassen. Die eventuell dingfest zu machenden, im Verlauf der Geschichte auftretenden Gesetze oder Gesetzeshypothesen gelten dann nur unter der Vorgabe ihrer Aufhebbarkeit.
- 148) A. Wellmer: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/M 1973, S. 49
- 149) H. Albert: Theorie in den Sozialwissenschaften, in: ders. (Hrsg.): Theorie und Realität, Tübingen 1972<sup>2</sup>, S. 16
- 150) W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1971, S. 92 f.
- 151) ebd., S. 44 f.
- 152) Anm.: Die Bezeichnung 'Covering Law Model' stammt von einem Kritiker der Popper-Hempel-Theorie, nämlich W. Dray
- 153) Vgl.: C. G. Hempel/ P. Oppenheim: The Logic of Explanation, in: H. Feigl/ M. Brodbeck (Hrsg.): Readings in the Philosophy of Science, New York, 1953
- 154) Vgl. K. R. Popper: Logik der Forschung, Tübingen 1973<sup>5</sup>, S. 34 ff.
- 155) K. R. Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. II, Bern 1957, S. 327
- 156) K. R. Popper: Das Elend des Historizismus, Tübingen 1971<sup>3</sup>, S. 60
- 157) Anm.: Zur ausführlichen Kritik an Poppers Idee allgemeiner sozialwissenschaftlicher Gesetze vgl. F. Stohner: Kritische Theorie und Erziehungsgeschichte, a.a.O., S. 109 ff.

- 158) Vgl. J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M 1973<sup>3</sup>, insbesondere S. 188-220
- 159) Vgl. C. G. Hempel: The Logic of Functional Analysis, in: L. Gross (Hrsg.): Symposium on Sociological Theory, New York 1959 sowie C. G. Hempel: Explanation and Prediction, in: B. Baumrin (Hrsg.): Philosophy of Science, in: The Delaware Seminar, Vol. 1, New York
- 160) Vgl. A. Donagan: Neue Überlegungen zur Popper-Hempel-Theorie, in: H. M. Baumgartner/ J. Rüsen (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, a.a.O., S. 173-208
- 161) Vgl. W. Dray: Laws and Explanation in History, Oxford 1957, insbesondere Kapitel V
- 162) Vgl. H. J. Engfer: Zur Analyse historischen Argumentierens: Historische Tatsache und historische Erklärung, in: ders. (Hrsg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogische Praxis, München/Wien/Baltimore 1978, S. 65 ff.
- 163) J. Habermas: Geschichte und Evolution, in: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M 1976, S. 210
- 164) ebd., S. 240
- 165) Anm.: Habermas unterscheidet daher ausdrücklich zwischen der Entwicklungslogik einer evolutionstheoretischen Hierarchie immer umfassenderer Strukturen und der Entwicklungsdynamik des materialen Geschichtsprozesses. (Vgl. J. Habermas: Evolution und Geschichte, a.a.O., S. 203 f. und 248 f.) Auf dem Hintergrund dieser Unterscheidung ist es dann nicht mehr nötig, eine durchgängige 'Einheit von Logischem und Historischem' zu postulieren, die bei Hegel wie auch im Histomat nur zu oft den realen Geschichtsverlauf hinter der Logik verschwinden läßt und geschichtliche Ereignisse zu bloßen Epiphänomenen herabsetzt.
- 166) Anm.: Die 'ideale Sprechsituation' hat einen quasi-transzendentalen Status, d.h. sie ist weder anthropologisch, noch historisch, noch ontologisch fundiert. Sie ist inhärent mit der Sprache in Gebrauch, wenngleich unter Bedingungen, die ihrer Realisation im Wege stehen. Die Genese der Habermasschen Universalpragmatik läßt sich u.a. verfolgen an den Aufsätzen: 1. Einige Bemerkungen zum Problem der Begründung von Werturteilen, in: L. Landgrebe (Hrsg.): 9. Deutscher Kongreß für Philosophie 1969, Meisenheim am Glan 1972, 2. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas/N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?, Frankfurt/M. 1971, S. 101-141, 3. Wahrheitstheorien, in: H. Fahrenbach (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion, Pfullingen 1973,



- 167) J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, in: ders.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt/M 1968, S. 163
- 168) Vgl. C.-L. Furck: Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, in: G. Doerry u.a. (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie, Berlin 1968, S. 215
- 169) ebd., S. 218
- 170) U. Herrmann: Historismus und geschichtliches Denken, in: Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 229
- 171) ebd., S. 229
- 172) U. Herrmann: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: J. L. Blaß u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975, S. 274
- 173) V. Lenhart: Theorie und Geschichte: Zum Erkenntnisbeitrag erziehungshistorischer Forschung, in: ders. (Hrsg.): Historische Pädagogik, a.a.O., S. 31
- 174) Vgl. U. Herrmann: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, in: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 286
- 175) H.-E. Tenorth: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und historisch-systematische Pädagogik in: W. Böhm/ J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 150
- 176) Vgl. D. Groh: Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht, a.a.O., S. 53
- 177) U. Herrmann: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 285
- 178) M. Horkheimer: Notizen 1950-1969 und Dämmerung. Notizen in Deutschland, Frankfurt/M 1974, S. 270
- 179) Vgl. M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O.
- 180) ebd., S. 10
- 181) U. Anacker/ H. M. Baumgartner: Stichwort 'Geschichte', in: H. Krings/ H. M. Baumgartner/ C. Wild (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1973, S. 555
- 182) U. Herrmann: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, a.a.O., S. 274. Die vorschnelle Gleichsetzung von Emanzipation und Fortschrittsgeschichte ist schon im Zusammenhang der philosophiegeschichtlichen Reflexionen Adornos überzeugend bestritten worden.

den. In den neueren historischen Forschungen Foucaults werden sie geradezu kontrapunktiert.

- 183) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 200
- 184) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, Frankfurt/M 1975, a.a. O. S. 332
- 185) Vgl. D. Lenzen: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: Z. f. Päd. 1987/H. 1, S. 58
- 186) ebd., S. 58
- 187) Vgl. J. Habermas: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/M. 1971, S. 184 ff.
- 188) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 314
- 189) Vgl. M. Foucault: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976, S. 43

## ZWEITER TEIL: HISTORISCHE SKIZZEN

Die beiden nachfolgenden Skizzen zur Schulgeschichte bleiben - das sei gleich zu Anfang konzediert - aufs ganze gesehen fragmentarisch. Daß es sich um 'Skizzen' handelt, heißt aber nicht, daß lediglich eine lose Sammlung 'historischer Brocken' zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule intendiert sei. Im Gegenteil stehen die Skizzen unter dem Anspruch, einen weiten, konstruktiven gedanklichen Bogen zu schlagen. Ihre tatsächliche Aufgabe ist heuristischer Natur: Sie sollen der Idee einer Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion in ersten Ansätzen Gestalt verleihen. Und dabei lassen sie sich von zwei geschichtstheoretischen Denkfiguren leiten, die, wie-wohl in Anspruch und theoretischer Fundierung durchaus verschieden, als Dekonstruktionen des Prozesses der Moderne begriffen werden können: Die Rede ist einerseits von M. Horkheimers/Th. W. Adornos 'Dialektik der Aufklärung' und andererseits von M. Foucaults 'Analytik der Macht'. Es handelt sich bei den nachfolgenden Untersuchungen also um den - wenn auch noch tastenden - Versuch, die analytische Kraft dieser beiden Ansätze für die Pädagogikgeschichte zu erproben.

Natürlich ließe sich demgegenüber der vorschnelle Einwand erheben, die Sozial- und Theoriegeschichte der Schule werde auf diese Weise lediglich als Steinbruch für vorgefertigte historische Modelle mißbraucht. Die Gefahr einer Stratifizierung des tatsächlichen historischen Geschehens nach eindimensionalen, selektiven Denkrastern soll auch nicht unterschätzt werden. Doch kann andererseits keine historische Analyse auf konstruktive Begriffsleistungen, auf theoretisch ausgearbeitete Hinsichten, unter denen sie ihr 'Material' visiert, verzichten. Den nachfolgenden Skizzen geht es daher zunächst um nicht mehr - aber auch nicht weniger - als darum, hinsichtlich der Schule im historischen Prozeß einen anderen, ausgeblenden oder vernachlässigten Blickwinkel einzunehmen. Er könnte schon bekannte Fakten in ein neues Licht setzen, Quellen neu zum Sprechen bringen und eine ungewohnte Verknüpfung historischer Wissensbestände ermöglichen, um die gängige Schulgeschichte 'gegen den Strich' zubürsten. Das alles heißt aber gerade nicht, daß historische Erkenntnisse nach subjektivem Interesse zurechtgeschneidert werden sollen, sondern eher um-

gekehrt: daß die unbefragten Übereinkünfte und Selbstverständlichkeiten historischer Selbstvergewisserung in der Pädagogik bezweifelbar sind.

In Zweifel gezogen wird zuvorderst der fragwürdige Fortschritts-optimismus, der auf weite Strecken nicht nur die Geschichtsschreibung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern mehr noch die nachfolgende Reformära der 60er und 70er Jahre beseelte. Zwar gebührt der in dieser Zeit sich formierenden Kritischen Erziehungswissenschaft das Verdienst, eine intensive Diskussion über die Neubegründung pädagogischer Historik eingeleitet zu haben. Doch geschah der Rekurs auf Theorieansätze der 'Frankfurter Schule' im wesentlichen vermittelt über (vielleicht könnte man auch sagen: in eigentümlicher Beschränkung auf) J. Habermas.<sup>1)</sup> Kritische Erziehungswissenschaft orientierte ihr 'Erkenntnisinteresse' an gesellschaftlicher Emanzipation und Selbstbestimmung, an Ich-Identität und Mündigkeit. Daß eine kritisch fundierte Pädagogik auch tatsächlich zum Movens im historischen Prozeß der Selbstbefreiung der Gattung werden könnte, gehört gewissermaßen zum zentralen 'Glaubensartikel' emanzipatorischer Pädagogen.

Heute nun, nachdem die problematische Selbstüberschätzung einer pädagogisch inspirierten Emanzipation der Gattung mehr und mehr zu Bewußtsein kommt, fallen auch die Schlagschatten, die tiefen Risse und Wunden deutlicher ins Auge, die der neuzeitliche Zivilisationsprozeß im Gesellschaftskörper wie auch in jedem Individuum hinterläßt. Was Wunder, wenn die Enttäuschung großer pädagogischer Visionen manch einen gegenwärtig dazu treibt, im Rückzug auf eine neue Geborgenheit oder auf vermeintlich feste überlieferte Werte sein Heil zu suchen. Die um sich greifende Verunsicherung aber muß nicht in neokonservativer Jeremiade oder irrationaler Innerlichkeitskult enden: Sie könnte ebensogut einer geschärften Einsicht in die abgründige Ambivalenz des bürgerlichen Emanzipationsprozesses die Gasse bahnen.

Unter dieser Perspektive aber gewinnt der in pädagogischen Fachkreisen (und nicht nur dort) gern als 'ewiger Verneiner'

apostrophierte Adorno eine unerwartete Aktualität. Seine im Anschluß an Freud formulierte provokante These, daß im Zivilisationsprozeß selbst schon die Barbarei angelegt sei, gewinnt angesichts der um sich greifenden Selbstblockaden der Moderne an Plausibilität. Die die 'Dialektik der Aufklärung' zentral bewegende Frage, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in einer neuen Art von Barbarei zu versinken droht, trifft "angesichts der katastrophalen Seite der Moderne"<sup>2)</sup> noch immer den Nerv der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart. Dagegen bezeugt der erst jüngst von pädagogischer Seite wieder erhobene Vorwurf, Adorno verkünde "mit allen Anzeichen ästhetischen Genusses eine Ontologie der Verzweiflung als das Perennierende"<sup>3)</sup> allenfalls die perennierende Verstocktheit, mit der die Pädagogik bestandsgefährdenden Problemstellungen bisher aus dem Weg zu gehen suchte. Nicht ohne Grund hat es die Kritische Erziehungswissenschaft weitgehend vermieden, sich mit der 'Dialektik der Aufklärung' auseinanderzusetzen. "Denn ohne eine Verunsicherung ihres Selbstverständnisses hätte dies nicht geschehen können. Die Kritik am Zivilisationsprozeß, die Horkheimer und Adorno zum Ausdruck bringen, legt eine nicht minder radikale Kritik an individuellen Bildungsprozessen nahe. Der Zivilisationsprozeß im allgemeinen und der individuelle Bildungsprozeß im besonderen unterliegen in gleicher Weise der Dialektik von Subjektivierung und Verdinglichung. Diese wird in den Sozialwissenschaften heute verstärkt zum Thema."<sup>4)</sup>

Was Horkheimer und Adorno in der 'Dialektik der Aufklärung' antizipierten - daß Aufklärung ihre Leuchtkraft einbüßt, daß Vernunft ihr inwendiges Telos verliert und zur stupiden Maschinerie des Gedankens verkommt, daß fortschreitende Naturbeherrschung sich als fortgesetzte Naturverfallenheit entäußert - das setzt heute neue Forschungsperspektiven in Gang. Sie zielen auf eine nachaufklärerische Theoriekonstitution, die ihre Skepsis gegenüber aufklärerischen Humanitätsidealen in einen theoretischen Antihumanismus ummünzt, der (statt abstrakt von 'dem Menschen' zu palavern) die konkreten historischen Individuen ins Visier nimmt: die einzelnen, die von den Netzwerken gesellschaftlicher Macht eingeschlossen und durchzogen sind;

die einzelnen, die mit der Macht zusammenprallen, sich gegen sie sträuben, mit ihr "kurze und gellende Worte wechseln"<sup>5)</sup>, bevor sie wieder in die Nacht zurückkehren; die einzelnen, denen als bloßen Momenten der 'Vernunft in der Geschichte' kein Trost zuteil wird.

Wo mit der Krise der Moderne ihre tragenden Prinzipien - Rationalität, subjektive Freiheit und Kontinuität des Fortschritts - ins Wanken geraten, da wendet sich der Blick um: Er beginnt, dem 'Anderen' der Vernunft nachzuspüren, den subtilen Strategien und Taktiken der Macht, den historischen Diskontinuitäten und Brüchen. Michel Foucaults historische Studien, seine Archäologie des Wissens und seine Genealogie der Macht, demonstrieren die Fruchtbarkeit dieses Perspektivenwechsels auf Schritt und Tritt. Die Impulse, mit denen sein Werk auf die zeitgenössische philosophische und sozialwissenschaftliche Debatte ausstrahlt, sind ungewöhnlich intensiv und nachhaltig. Um so mehr muß es verwundern, daß die Pädagogik die Fülle Foucaultscher Fragen und Einsichten bisher kaum rezipiert hat<sup>6)</sup> und eher beiläufig diskutiert. Dies mag seinen Grund in jener 'Verstocktheit' haben, mit der die pädagogische Fachwissenschaft die Krise neuzeitlicher Rationalität und Subjektivität bisher standhaft ignoriert. Denn diese Krise geht an die Substanz - nicht nur an die des historischen Subjekts, sondern auch an die der Pädagogik als Disziplin. Gerade deshalb aber scheint es ratsam, neuen Wegen der Forschung, wie sie Foucault eröffnet, besondere Beachtung zu schenken. Die nachfolgenden Skizzen tragen in ihrer Gewichtung diesem Anliegen Rechnung.

## 2.1 Schule im Prozeß gesellschaftlicher Rationalisierung

### 2.1.1 Die Dialektik der Aufklärung

(M. Horkheimer/ Th. W. Adorno)

Unter den theoretischen Stammvätern kritischer Erziehungswissenschaft führt Adorno ein offensichtliches Schattendasein. Seine pädagogische Rezeption erfolgte im Grunde über wenige Essays, unter denen 'Erziehung nach Auschwitz'<sup>7)</sup> vermutlich der meistgelesenste (zumindest wohl der meistzitierte<sup>8)</sup>) sein dürfte. Immerhin gibt seine oft zitierte Formel, Auschwitz habe jeglicher Erziehung eine allererste Forderung aufgegeben: nämlich daß Auschwitz nicht noch einmal sei<sup>9)</sup>, dazu Anlaß, den Hintergründen des modernen Holocaust nachzusinnen. Denn die auf den ersten, flüchtigen Blick einsichtige Forderung, daß Auschwitz nicht mehr sein solle, zieht auf den zweiten, tieferen Blick die schwierige Frage nach sich, warum Auschwitz dennoch statt hatte und warum das Grauen des industrialisierten Todes fort dauert.

Diese Frage führt unmittelbar ins Zentrum der 'Dialektik der Aufklärung' hinein. In Auschwitz wird für Horkheimer und Adorno die Geschichte des bürgerlich-abendländischen Zivilisationsprozesses manifest. Auschwitz war deshalb möglich, weil im Bereich traditioneller Kultur wie im materiellen Lebensprozeß der Gesellschaft durch deren eigene geschichtliche Entwicklungen das unmöglich gemacht wurde, was nach Horkheimer/Adorno Auschwitz allein hätte widerstehen können: nämlich Autonomie. Weit davon entfernt, den Faschismus unseres Jahrhunderts als bloßen Unglücksfall eines ansonsten ungetrübten historischen Aufstiegs zum Besseren auszugeben, forschen sie den untergründigen, 'unterirdischen' Prozessen nach, in denen "Vernunft selber als Unvernunft sich enthüllt."<sup>10)</sup> Dazu allerdings ist es notwendig, den Blickwinkel offizieller Geschichtsbetrachtung umzuwenden. Dem europäisch-abendländischen Emanzipationsprozeß wird die Rechnung aufgemacht. Und es zeigt sich: die anwachsenden Spielräume subjektiver Autonomie werden letztlich mit einer nicht enden wollenden Geschichte verdrängter, verwilderter Leidenschaften bezahlt, mit einer verstümmelten,



ihrer eigenen Sprache beraubten Leiblichkeit, mit der anhaltenden Unterdrückung innerer Natur. Gegenüber der 'offiziellen Geschichte' nimmt die 'Dialektik der Aufklärung' damit die Position des Ethnographen ein. Sie betrachtet die allzu vertraute Moderne mit methodischem Befremden (ähnlich wie dies später auch Foucault auf seine Weise tut). Denn der uns vertraute Blickwinkel der Geschichte der Neuzeit bleibt durchaus beschränkt. Solange man - wie etwa die traditionelle Historie in ihrer Art, über Geschichte zu sprechen - in der Perspektive des Aufklärungsprozesses verharret, müssen seine unumgänglichen Folgekosten ausgeblendet bleiben. Die Verdrängung ähnelt der des politischen Eurozentrismus, der die Errungenschaften abendländischer Kultur in den Himmel hebt, ohne ihre Blutspur in der Dritten Welt zur Kenntnis zu nehmen. Daher gibt es für die Autoren der 'Dialektik der Aufklärung' auch nach dem faschistischen Debakel keinen Grund, sich dem Grauen entronnen zu wähnen. "Die Konflikte in der Dritten Welt, das erneuerte Anwachsen des Totalitarismus", so geben Horkheimer/Adorno rund 20 Jahre nach dem ersten Erscheinen der 'Dialektik' zu bedenken, "sind so wenig nur historische Zwischenfälle, wie, der 'Dialektik' zufolge, der damalige Faschismus es war."<sup>11)</sup>

Heute, 40 Jahre nach der Erstveröffentlichung der 'Dialektik der Aufklärung' <sup>11a)</sup>, ist davon kein Jota zurückzunehmen. Eher noch haben fortschreitende Umweltzerstörung, eine unvorstellbare Hochrüstung bei gleichzeitiger Verschwendung menschlicher Ressourcen die Möglichkeiten zur Selbstvernichtung der Gattung verstärkt. Entsprechend sind es die apokalyptischen Anklänge der 'Dialektik', die - nicht ohne provokante Einseitigkeiten - in der aktuellen Debatte um Moderne und Postmoderne mitschwingen. Gerade im Diskurs der Postmoderne glaubt Habermas 'Stimmungen und Einstellungen' wiederzufinden, die denen der 'Dialektik der Aufklärung' "zum Verwechseln ähnlich sind."<sup>12)</sup> Doch ist der Pessimismus, der die dunkelsten Seiten der 'Dialektik' durchzieht und sich heute wieder Gehör verschafft, nicht allein dem Schrecken der Wirklichkeit geschuldet. Er ist zugleich "Ausdruck einer tiefen Enttäuschung, die unausweichliche Kehrseite der allzu zuversichtlichen Vernunft-Utopien, die den Beginn der Neuzeit markierten."<sup>13)</sup>

Um aber zu begreifen, warum das 'Projekt der Moderne' schon in seinen Anfängen fehl ging, sehen sich Horkheimer/Adorno gezwungen, weit dahinter zurückzugehen: Ihr Anspruch zielt auf nichts Geringeres als darauf, die 'Urgeschichte der Subjektivität' selbst freizulegen. Indem sie den verdeckten Spuren einer "unterirdischen Geschichte"<sup>14)</sup> nachgehen, weitet sich zugleich der Umfang dessen, was der Begriff 'Aufklärung' umreißt. Die Autoren der 'Dialektik' begreifen 'Aufklärung' nicht mehr als zeitlich isolierte Strömung, die im 17. Jahrhundert einsetzte, dann das 18. prägte, um von da aus bis heute nachzuwirken, sondern sie verstehen 'Aufklärung' als die 'wirkliche Bewegung der bürgerlichen Gesellschaft'. Diese Bewegung aber hat ihre Anfangsgründe in einem weit zurückliegenden, konfliktbeladenen Prozeß: im allmählichen Abschütteln (besser: Überlisten) mythisch erfahrener Naturgewalten. Der Weg der Aufklärung soll die Menschen aus schicksalhafter Verstrickung befreien, damit sie ihren widrigen Lebensumständen schließlich aus eigener Kraft trotzen können. In diesem Sinn entziffern Horkheimer/Adorno schon die Homerische Odyssee als eines der frühesten Dokumente bürgerlicher Selbstkonstitution, als "Grundtext der europäischen Zivilisation"<sup>15)</sup>. Zwar haben sich in den Stoffschichten, die Homer redaktionell bearbeitet, alte Mythen niedergeschlagen, doch beschreibt die Einheit der epischen Form, die Homer den diffusen Sagen verleiht, zugleich die "Fluchtbahn des Subjekts vor den mythischen Mächten"<sup>16)</sup>. An der Odyssee lassen sich deshalb die zentralen Momente abendländisch-bürgerlicher Subjektivität entschlüsseln. Allerdings wäre es nach allen bisherigen Überlegung naiv, im Prozeß der Selbstkonstitution des Subjekts seine Fluchtbahn vom Mythos zum aufgeklärten Denken als unaufhaltsamen Progreß der Menschheit zu konzeptualisieren. Gerade dem linearen Fortschrittsdenken, dessen sich die Aufklärung später so sicher ist, setzen Horkheimer/Adorno die unverblünte These einer von Beginn an "heimlichen Komplizenschaft"<sup>17)</sup> entgegen. Zu deutlich nämlich demonstriert die Odyssee die ursprüngliche Verschlingung von Mythos und Aufklärung. Deren gemeinsame Verstrickung aber löst sich im historischen Prozeß nicht auf. Eben deshalb entfaltet die 'Dialektik' das geschichtliche Verhältnis von Mythos und Aufklärung in doppelter Form. Ihr zentraler Gedan-

ke lautet: "Schon der Mythos ist Aufklärung und: Aufklärung schlägt in Mythologie zurück."<sup>18)</sup>

Erscheint die zweite Hälfte des Satzes nach den Katastrophen des 20. Jahrhunderts dem Zeitgenossen hinreichend plausibel, so leuchtet ihm der erste Teil der These zunächst ungleich weniger ein. Um zu zeigen, wie tatsächlich schon der Mythos in sich Momente rationaler Weltbemeisterung enthält, rekonstruieren Horkheimer/Adorno die inwendige Dialektik mythischer Opferhandlung: Jedes Opfer zielt letztlich darauf ab, ein den Menschen günstiges Verhalten der Götter zu bewirken. Indem die Götter durch die ihnen geweihten Gaben den Zwecken menschlicher Selbsterhaltung unterstellt werden, wird ihre Macht gebrochen - und genau darin liegt das Moment des Betrugs am Opfer. Dieses rationale Moment schließlich kann sich zur List ver-selbständigen, wie der im doppelten Sinn 'verschlagene' Odysseus auf vielfältige Weise demonstriert. In seinen Listen und Finten wird das Moment des Betrugs am Opfer "zum Selbstbewußtsein erhoben"<sup>19)</sup>. Der einsichtsvolle Betrug ist ursprüngliche Aufklärung. Mit diesem Akt bildet sich ein anfängliches, identisch beharrendes Ich, gewinnt es Gewalt über eine zu-sehends entseelte Natur. Der 'Trick' des listenreichen Odysseus besteht im wesentlichen darin, mächtigen fremden Gewalten zum Schein Genüge zu tun, sich ihnen vorgeblich zu unterwerfen und anzupassen, um desto mehr über sie triumphieren zu können. Polyphem bekommt dies wie keine andere der mythischen Gestalten der Odyssee zu spüren: Odysseus gelingt es, den Kyklopen zu blenden und seiner Gewalt zu entkommen, indem er sich dessen Bewußtseinsstufe anpaßt. Doch bezahlt er seine (Be-) Rechnung mit einer selbst auferlegten Entsagung: Odysseus verleugnet im Kampf mit Polyphem seinen Namen, seine Identität. Er gibt sich selbst als 'Niemand' aus, um den Kyklopen in die Irre zu führen. So verknüpft der Sieg übers mythische Ungeheuer Selbstbehauptung und Selbstverleugnung auf widersprüchliche Weise. Dieser Widerspruch schleppt sich über die Zeiten fort; er wird für Horkheimer/Adorno zum Stigma aller zivilisatorischen Rationalität. Das Selbst - so ließe sich der Grundtenor der 'Dialektik der Aufklärung' fassen - , "das sich vermittelt der ratio und ihrem Betrug an den übermächtigen Natur-

gewalten dem Opfer entzieht, wird durch die um seiner Selbsterhaltung willen notwendige Selbstverleugnung zum Opfer an sich selbst."<sup>20)</sup>

Die Dialektik von Selbstbehauptung und Selbstverlust, Sieg und selbstbereiteter Niederlage affiziert letztlich alle Momente des Zivilisationsprozesses und taucht seine Errungenschaften - sei es die Entwicklung eines linearen Zeitbegriffs, sei es die Herausbildung eines festgefügtten, identischen Ichs mit der Fähigkeit zum disponierenden Kalkül - in ein doppeltes Licht. Die ungewöhnliche Interpretation der Odyssee, wie sie Horkheimer/Adorno vorlegen, bringt vor allem zwei Gefahren ans Licht, die schon im frühesten Stadium der Selbstkonstitution das Subjekt bedrohen: zum einen die physische Vernichtung (wie durch Polyphem) und zum anderen das Vergessen (gleichsam der geistige Tod, der Untergang des Ichs). Nicht nur archaische Menschenfresser setzen dem Odysseus zu, sondern auch die "sanft verführerischen Gestalten mythischer Zeitlosigkeit"<sup>21)</sup>, die Lotophagen. Und der homerische Held muß alle Kraft aufbringen, um sich 'zusammenzuhalten' und dem Zauber mythischer Zeitlosigkeit zu entgehen. "Indem die Irrfahrenden der Odyssee die seltsamen mythischen Räume nach und nach erfahren und hinter sich lassen, werden diese zu aufeinanderfolgenden Stationen einer schließlich erfolgreich beendeten Reise, eingebunden in die Hierarchie erlebter, geschichtlicher Zeit."<sup>22)</sup> Das ursprüngliche Motiv der 'Odyssee', die Irrfahrt, ist noch Ausdruck mythischer Zeit, in der der Raum dominiert, in der das Selbst in der Fülle der Abenteuer, die der Raum freigibt, eher disparat und ohne Kohärenz in Erscheinung tritt. Doch gibt die Odyssee zugleich ein Beispiel dafür ab, wie im Zivilisationsprozeß Zeit, "die innerliche Organisationsform von Individualität"<sup>23)</sup>, gegenüber den natürlichen Bedingungen sozial gewonnen wird. Mühselig löst sich im Bild der Reise historische Zeit vom Raum ab, d.h. das Durchschreiten der Räume wird kalkulierbar, es gewinnt eine eigene Teleologie, es wird dynamisch und flexibel. Die Ratio des Odysseus entwickelt sich gegen die mythische Zeit. Odysseus weiß von den mythischen Gestalten, die ihn bedrohen, daß sie, als Ausdruck der mythischen Zeit, keine Flexibilität besitzen; sie können

nicht anders, als immer zwangshaft gleich handeln. Genau das nutzt er aus, um - im doppelten Sinn - 'Zeit zu gewinnen'. "Präzise gesprochen müßte es jeweils heißen, nicht Odysseus gewinnt die Zeit des Zivilisationsprozesses, sondern die Art, wie Odysseus von Homer verstanden wird, wie ihn der Verfasser des Epos agieren läßt, ist Indiz für eine bestimmte Etappe des historischen Prozesses. In ihr machen die Systemprobleme die Entwicklung einer neuen Zeitvorstellung notwendig. Odysseus ist, derart verstanden, für Horkheimer und Adorno der 'erste Bürger'".<sup>24)</sup> Denn er liefert sich den Ereignissen des Raumes nicht mehr vollständig aus; er gewinnt Zeit durch List - und verliert zugleich die "wunderbar erfüllte ewige Gegenwärtigkeit"<sup>25)</sup>, die die Lotophagen versprochen.

Der Gewinn historischer Zeit wird so bezahlt mit dem Verlust der Unmittelbarkeit zu den Verhältnissen und Dingen, an die sich die Gestalten des Mythos noch verlieren konnten (oder mußten), um dabei ihr Glück (oder ihren Untergang) zu finden. Die ursprüngliche Konstituierung eines dauerhaften, auf sich selbst gestellten Ichs resultiert, so vermuten Horkheimer/Adorno, aus der Auflösung jenes zerfließend sympathetischen (wie zugleich mörderischen) Zusammenhangs mit der Natur. Zivilisatorische Rationalität entspringt aus der erkämpften und festgehaltenen Differenz des Subjekts von seinen Lebensumständen. Das Subjekt entfernt sich von den jeweiligen Objekten, um sie besser beherrschen zu können. Während vordem das mimetische Denken der mythischen Zeit alle Aspekte eines Gegenstandes zu reproduzieren suchte und dabei stets in Gefahr schwebte, sich durch Nähe an ihn zu verlieren, richtet die kalkulierende Rationalität ihre Bezüge zum Gegenstand nach Maßgabe erreichbarer Kontrollgewalt ein. Ihr Blickwinkel ist durchaus beschränkt, ihre Resultate hingegen zielen auf Universalität. Zivilisatorische Rationalität formiert sich als "Organ der Kalkulation, des Plans, gegen Ziele neutral, ihr Element ist die Koordination."<sup>26)</sup> Odysseus besiegt die mythische Gewalt durch Vorausschau, Übersicht, Beherrschung und Koordination. An der Odyssee wird ablesbar, wie sich ein fundamentaler Zusammenhang einspielt zwischen neuem Zeitbegriff, disponierendem Denken, Herrschaft und Arbeitsteilung.

Den unbestreitbaren Machtgewinn aber bezahlen die Menschen "mit der Entfremdung, von dem, worüber sie die Macht ausüben"<sup>27)</sup>. Die Dinge verlieren ihre Farbe, ihr vielschichtiges Spiel, ihre überraschenden Eigenheiten und enthüllen sich kalkulierender Subjektivität schließlich "immer als je dasselbe, als Substrat von Herrschaft. Diese Identität konstituiert die Einheit der Natur. Sie so wenig wie die Einheit des Subjekts war von der magischen Beschwörung vorausgesetzt."<sup>28)</sup> Das rationale Subjekt aber kann nicht aufhören, sich permanent seiner 'Einheit' zu versichern, sich gegenüber der übrigen Welt gleichsam ständig in 'Klammern' zu setzen. Und diese Klammer wird zum Griff, zum Selbstübergriff des Subjekts. Stets von der Angst begleitet, sein Selbst zu verlieren, muß das Subjekt sich allenthalben demonstrieren, daß es 'durchhält'. In diesem Sinn besteht Odysseus seine Irrfahrt: Er macht aus dem Schicksal, in die Fremde verschlagen worden zu sein, ein passendes Mittel zur Stärkung seiner Ich-Identität. "Die gesamte Reise ist eine Gelegenheit, die für das Gewinnen der autonomen Persönlichkeit genutzt wird, ähnlich wie später dann der Fernhandelskaufmann, so weit er auch reist ..., den Gedanken an die Rückkehr und den durch Import in Aussicht stehenden Gewinn hochhält."<sup>29)</sup> Selbstgewinn und Selbstverlust aber bleiben untrennbar aneinandergekettet. Denn das identisch beharrende Selbst, das aus der Überwindung von Opfern und Gefahren entspringt, ist zugleich "doch wieder ein hartes, steinern festgehaltenes Opfer-ritual, das der Mensch"<sup>30)</sup> sich selbst zelebriert.

Aller im Zivilisationsprozeß aufgerichteten Identität haftet daher die Spur zwangshafter Entsagung an: "Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt."<sup>31)</sup> Die Geschichte der Zivilisation wird für Horkheimer/Adorno in dieser Perspektive lesbar als Geschichte der Introversion des Opfers. Unterhalb der 'offiziellen' Geschichte, die sich selbst als Befreiungsgeschichte mißversteht, finden sie eine Geschichte der verdrängten 'Schatten' der Vernunft, der abgespaltenen Triebe und Leidenschaften, der Abstraktion vom Körper. Das Selbst bildet sich auf einem Weg zu eigener Klarheit aus, der

alles Materiale, Spontane, Körperliche ausscheidet, in Randzonen abdrängt, bis dem Subjekt schließlich Teile von ihm selbst unkenntlich werden. Es gewinnt Form und inneren Halt über Ein- bzw. Ausschlußmechanismen, mit denen die Gewalt äußerer Natur, der doch widerstanden werden soll, gleichsam bis in die geringste Körperzelle verlängert wird. "Naturbeherrschung bleibt an die introjizierte Gewalt von Menschen über Menschen, an die des Subjekts über seine eigene Natur gekettet."<sup>32)</sup> Und diese Kette der Selbstdisziplinierung des Subjekts darf - widersprüchlich genug - um des Anspruchs der Freiheit willen nicht gelöst werden.

So bleibt festzuhalten: Der flüchtige Eindruck, die Menschengattung habe sich im weltgeschichtlichen Prozeß der Aufklärung von ihren Ursprüngen immer weiter entfernt, täuscht. Denn der mythische Wiederholungszwang wirkt bis heute ungebrochen fort. Faktisch nämlich funktioniert die zunächst so verheißungsvolle Kategorie des Selbst ineins als versagende Instanz. Das Subjekt wird - je länger, je mehr - durch die angestrengten Versuche zur Selbsterhaltung sein eigenes Opfer. Diese Janusköpfigkeit des bürgerlich-abendländischen Zivilisationsprozesses entziffern Horkheimer/Adorno schon in seinem frühesten Stadium. Indem sie die inwendige Struktur der Subjektkonstitution gleichsam wie ein Kleidungsstück umwenden, bringen sie das Äußere des Inneren zur Anschauung. Und dabei zeigt sich: im Kern des Subjekts wirken die äußeren Bedingungen fort, die es um der Unbedingtheit seiner Herrschaft willen doch gerade aufheben will. Oder anders: Äußerer Naturzwang setzt sich derart im Subjekt fort, daß es seine Autonomie nicht ohne Rekurs auf verinnerlichte Herrschaftsformen zur Geltung bringen kann.

Es ist dieser Gedanke der 'Wendung des Äußeren nach Innen' (oder des 'Inneren nach Außen'), der Horkheimers/Adornos Analysen zur 'Urgeschichte bürgerlicher Subjektivität' den Untersuchungen des späten Foucault zur Ethik und Kultur der griechischen Welt zwanglos annähert. Weit davon entfernt, die Autoren über einen Leisten zu schlagen, ergeben sich doch bei näherer Hinsicht

zahlreiche Berührungspunkte, die einen kurzen, antizipierenden Exkurs zu Foucault (dem ja das anschließende Kapitel 2.2 gewidmet ist) rechtfertigen. Dieser antizipierende Exkurs ist gleichsam ein vorgeweggenommener Nachtrag: Folgt man nämlich der gängigen Schematisierung des Foucaultschen Gesamtwerks, so lassen sich im allgemeinen drei Forschungsphasen unterscheiden,<sup>33)</sup> die in Thematik, methodischem Zugriff und theoretischem Bezugsrahmen deutlich differieren. Während Kapitel 2.2 sein Augenmerk vornehmlich den ersten beiden Phasen widmen wird, rückt im hier diskutierten Kontext eher die letzte große Neuorientierung Foucaults ins Zentrum des Interesses. Denn diese letzte Revision führt ihn - ähnlich wie die Autoren der 'Dialektik der Aufklärung' - weit hinter jene historischen Ereignisse zurück, die im gängigen Sinn als 'Aufklärungszeit' gefaßt werden. "Auch wenn die 'Aufklärung' (im Original deutsch, L.P.)," so gibt Foucault zu bedenken, "eine sehr wichtige Phase unserer Geschichte und der Entwicklung der politischen Technologie war, glaube ich, daß wir auf sehr viel entferntere Vorgänge zurückgehen müssen, wenn wir verstehen wollen, kraft welcher Mechanismen wir zu Gefangenen unserer eigenen Geschichte geworden sind."<sup>34)</sup> Der Tenor der 'selbstbereiteten Gefangenschaft in der Geschichte' ist nicht neu; auch die 'Dialektik' weiß davon ein Lied zu singen. Und der Bezug zu konkreten Erfahrungen moderner 'Pathologien der Macht' - Faschismus und Stalinismus - speist die theoretischen Analysen Foucaults und Horkheimers/Adornos gleichermaßen. Foucault ist sich mit letzteren darin einig, daß Faschismus und Stalinismus "trotz ihrer historischen Einmaligkeit nichts Ursprüngliches sind. Sie benutzten und erweiterten Mechanismen, die in den meisten anderen Gesellschaften schon vorhanden waren. Mehr als das: Trotz ihres inneren Wahnsinns haben sie in großem Ausmaße die Ideen und Verfahrensweisen unserer politischen Rationalität benutzt."<sup>35)</sup> Allerdings zieht Foucault daraus nicht gleich Horkheimer/Adorno den Schluß, den Prozeß abendländischer Rationalisierung in den großen Bogen einer kontinuierlichen Verfallsgeschichte einzuspannen. Im Gegenteil führt ihn sein von Beginn an lebendiges Interesse für historische Diskontinuitäten dazu, spezifische 'Rationalitäten'<sup>36)</sup> in den Blick zu nehmen, wobei er in seinen späten Arbeiten dem Rationalitätstypus der klassischen, griechischen Kultur besondere Beachtung schenkt.



Die Gründe dafür liegen einerseits in der schon angerissenen Problemstruktur der Aufklärung selbst, die - will man sie in ihren historischen Bezügen erfassen - dazu zwingt, weit dahinter zurückzugehen; sie lassen sich andererseits jedoch auch - wie es etwa Foucaults langjähriger Freund Gilles Deleuze versucht hat<sup>37)</sup> - werkimmanent erschlüsseln. Dazu aber ist es nötig, Foucaults Forschungsphasen kurz zu rekapitulieren:

Was Foucaults Untersuchungen von Beginn an begleitet, ja regelrecht vorantreibt, das ist ein eminenter Zweifel an der sinnstiftenden Funktion des historischen Subjekts; das ist die Infragestellung seiner Geschichtsmächtigkeit und Substantialität; das ist letztlich die unermüdliche Problematisierung des Prinzips der begründenden Subjektivität. Demgegenüber will Foucault (in seiner ersten Forschungsphase) mit Hilfe wissenschaftshistorischer Analysen gerade zeigen, daß es die 'diskursive Formation' einer jeweiligen Epoche ist - also ein Regelgeflecht historisch unterscheidbarer Aussagesysteme - die die Möglichkeitsbedingungen für ein Wissens-Subjekt allererst abgibt. Es ist das 'historische Apriori' einer spezifischen diskursiven Formation, das schließlich 'den Menschen' ins Zentrum einer Episteme (d.h. einer bestimmten Wissensperiode) setzt und die Humanwissenschaften konstituiert. Und mit dem prognostizierten Ende der humanwissenschaftlichen Episteme sieht Foucault gegenwärtig den 'Tod des Subjekts' heraufziehen. Foucaults provokante (und oft mißdeutete) Formel vom 'Tod des Subjekts' gehört zweifellos zu den - im doppelten Sinn - 'aufregendsten' Funden seiner 'Archäologie der Humanwissenschaften', wie sein frühes Hauptwerk 'Les Mots et les Choses' im Untertitel lautet. Man lasse sich vom Haupttitel nicht in die Irre führen: "Die Aussagen (die der 'Archäologe des Wissens' aus vergangenen Epochen zu extrahieren sucht, L.P.) sind keineswegs Synthesen von Wörtern und Dingen, sowenig sie sich aus Sätzen und Propositionen zusammensetzen; sie gehen im Gegenteil den Sätzen oder den Propositionen voraus, von denen sie implizit vorausgesetzt werden; sie sind es, die die Wörter und die Dinge formieren."<sup>38)</sup> Sie eröffnen variable Funktionsstellen, in denen ein Wissens-Subjekt sich allererst situieren kann. Daher ist es

Foucault zufolge auch nicht das Subjekt, das die Aussagesysteme zur Einheit einer Ordnung zusammenhält. Die Aussagesysteme, die die Wörter, Sätze oder Propositionen formieren, müssen eher um die Brennpunkte einer diffusen Macht (und ihres Widerstandes) zentriert begriffen werden.

So wendet sich Foucaults Forschungsinteresse in einer zweiten Phase (etwa seit Beginn der 70er Jahre) von der 'Archäologie des Wissens' hin zur 'Genealogie der Macht'. Worum es ihm nun geht, das ist das Auffinden historisch unterschiedlicher Konstellationen von 'Macht' - einer Macht, die in der internalisierten Form des 'Willens zum Wissen'<sup>39)</sup> mit epochalen Aussagesystemen wechselseitig verfilzt ist. Historische Aussageformationen, so zeigt Foucault, hängen stets mit historischen 'Inhaltsformationen' (mit 'nicht-diskursiven Milieus', mit Institutionen, Ereignissen, ökonomischen Praktiken und Prozessen) zusammen, jedoch so, daß keine Form auf die andere differenzlos rückführbar wäre. "Alles Wissen", so umreißt Deleuze den paradoxen Charakter des Foucaultschen Machtbegriffs, "geht von einem Sichtbaren (also von Inhaltsformationen, L.P.) zu einem Sagbaren (zu Aussageformationen, L.P.) und umgekehrt; und dennoch gibt es keine gemeinsame totalisierende Form noch gar eine Konformität oder eindeutige Entsprechung. Es gibt lediglich ein transversal wirkendes Kräfteverhältnis, das in der Dualität der Formen die Bedingung für eine eigene Aktion und Aktualisierung findet."<sup>40)</sup> Die 'Macht', von der Foucault spricht, muß also zuvorderst als ein 'Verhältnis' begriffen werden. Sie ist keine Substanz, keine immanente Wirkursache oder gar ein 'geronnener Block', sondern eher ein 'bebender Sockel' von Kräfteverhältnissen. Dennoch ist sie nicht 'unter' oder 'über' den konkreten historischen Einrichtungen, sondern sie 'durchquert' sie in wechselseitiger Präsupposition von Ursache und Wirkung. Sie aktualisiert sich in Form von Differenzen und Disjunktionen. Und das heißt zugleich: Sie ist ein Spannungsverhältnis, ein "Handeln auf Handlungen"<sup>41)</sup>, eine strategische Konfrontation - aber kein Zustand oder gar fixierbarer Besitz. Wer sie begrifflich fassen will, muß sich ihren historischen Manifestationen mit einem 'mikrologischen' Blick nähern. Erst die bewundernswerte Akribie, mit der ein Historiker wie

Foucault strategisch bedeutsame historische 'Knotenpunkte' der Macht (Asyle, Hospitäler, Schulen, Gefängnisse, Kasernen, Fabriken etc.) unter die Lupe nimmt, bringt das vibrierende Netzwerk komplexer, zirkulärer und widerstreitender Machtprozeduren ans Licht. Dabei dient die Untersuchung historischer Widerstandsformen oftmals als 'chemischer Katalysator',<sup>42)</sup> um Positionen, Ansatzpunkte und Verfahrensweisen unterschiedlicher Machtstrategien exakter bestimmen zu können. Die Widerstände fungieren gleichsam als historisch irreduzible 'Widerlager' strategischer Machtverhältnisse. Sobald es ein Machtverhältnis gibt, lautet eine der zentralen Einsichten Foucaults, gibt es auch eine Widerstandsmöglichkeit. Die Widerstände sind in dieser Perspektive nur die Kehrseite der Macht: Sie sind Gegen-Macht. Das aber heißt: Im Netzwerk der Macht gibt es keinen 'Ort der großen Weigerung' mehr, kein 'Außerhalb' der Macht. Die Macht 'läuft durch'; sie ist selbst das 'Außen', das alle innergesellschaftlichen Prozesse zusehends ergreift und fortschreibt. Die Subjekte 'zirkulieren', so gesehen, in den Maschen von Machtkomplexen, deren souveräne Akteure sie nicht sind. Vielmehr entpuppen sich Subjekte - gerade das versucht Foucault an den Disziplinartechnologien des Körpers zu zeigen - bis in die letzte Faser als Produkte innovativer Machtformationen. In diesem Sinn kann Foucault sagen, seine Absicht sei stets gewesen, "eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden."<sup>43)</sup> Der Genauigkeit halber müßte man allerdings hinzufügen: Dies war die spezifische Absicht seiner zweiten Forschungsphase. Denn unter der Hand hat sich seit seinen früheren Arbeiten die Forschungsintention verschoben: Zielen die wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchungen zunächst auf die Destruktion und Auflösung des Subjekts, so fragt er im weiteren Verlauf seiner Theorieentwicklung nach dessen sozial- und machtgeschichtlicher Konstitution.

Indes: Die Antwort, die Foucault bis Mitte/Ende der 70er Jahre auf das Konstitutionsproblem bereit hielt, befriedigte nicht. Denn nichts gab - unter der Voraussetzung einer Macht, die alles Innergesellschaftliche durchsetzt - Gewähr dafür, ob nicht der subversive Widerstand 'derer da unten' stets nur die Tätig-

keit der Macht 'da unten' rehabilitierte.<sup>44)</sup> "Das sieht uns ähnlich ...", wandte er gegen sich selbst ein, "stets dieselbe Wahl, auf der Seite der Macht, dessen, was sie sagt oder zu sagen veranlaßt ..."<sup>45)</sup> Aber kann man die Seite wechseln, ohne der Macht zu entgehen? Gibt es eine Dimension der Subjektivität, die sich von der Macht herleitet, ohne völlig von ihr abzuhängen? Um darauf eine Antwort zu finden, mußte Foucault weit zurückgehen. Erst die Analyse klassischer griechischer Wissens- und Machtformationen führte ihn zur Entdeckung basaler Differenzierungen im Konstitutionsprozeß von Subjektivität: An den dem Freien - dem Bürger der griechischen Polis - auferlegten Übungen (mit denen er lernt, sich selbst zu regieren, um an der Regierung anderer teilzuhaben) etwa läßt sich zeigen, wie eine doppelte 'Abkopplung' im Subjekt Raum greift. Denn diese frühen griechischen 'Praktiken des Selbst' bewirken einen Selbstbezug, der sich aus der Möglichkeit zur Differenz von der Macht als Kräfteverhältnis wie auch vom Wissen als 'Code' der Tugend speist. "Die Beherrschung des anderen muß sich zur Selbstbeherrschung doppeln. Die Beziehung zu den anderen muß sich in einen Bezug zu sich verdoppeln. Die obligatorischen Regeln der Macht müssen sich in fakultative Regeln des freien Mannes verdoppeln, der die Macht ausübt. Es ist notwendig, daß sich aus den Moral-Codes ... ein 'Subjekt' herauslöst, das sich abkoppelt, das in seinem Innern nicht länger vom Code abhängig ist. Das ist es, was die Griechen getan haben: Sie haben die Kraft gefaltet, ohne daß sie aufhörte, Kraft zu sein. (Sie haben) ... das Subjekt erfunden, aber als Ableitung, als das Ergebnis einer 'Subjektivierung' "<sup>46)</sup> Was Foucaults 'mikrologischer' Blick zutage fördert, ist also keine überhistorische, aller Geschichte enthobene 'Urform' des Subjekts. Es ist zunächst nicht mehr und nicht weniger als die schöpferische Strategie einer speziellen 'Männergesellschaft' im Umgang mit der Macht: die Erfindung eines Kräfteverhältnisses, das durch die Rivalität freier Männer hindurchgeht. "Aber als Kraft unter Kräften faltet der Mensch nicht die Kräfte, die ihn bilden, ohne daß das Außen sich selbst faltet und ein Selbst in den Menschen gräbt."<sup>47)</sup> Das Selbst erscheint so als eigenständige Dimension. Es ist nichts Ursprüngliches, doch in seiner Konstituiertheit auch nicht einfach mehr rückführbar auf

die Macht, der es entspringt. Es erscheint gleichsam als 'Hohlraum' der Macht, die sich auf sich selbst zurückbiegt, als 'Blase', als 'Faltung im Gewebe der Macht'. In seiner dritten und letzten Forschungsphase erweitert Foucault auf diese Weise das Spektrum seiner 'archäologischen' und 'genealogischen' Grabungen um eine neue Dimension: das Selbst. Fortan handelt es sich also darum, das historisch wandelbare, wechselseitige Implikationsverhältnis von drei Forschungsfeldern jeweils neu aufzuschlüsseln: von Wissen, Macht und Selbst.

Gerade diese letzte Wendung Foucaults - das Aufschließen eines 'Innen' als Faltung eines vorausgesetzten 'Außen' - kommt der 'Dialektik der Aufklärung' in vielem nahe. Es hat den Anschein, als ob sich Foucault gewissermaßen aus entgegengesetzter Richtung dem gleichen, ambivalenten Konstitutionsprozeß von Subjektivität nähert, den Horkheimer/Adorno als 'Inversion des Naturzwangs im Subjekt' negativ umreißen. Statt jedoch die 'Introduction des Opfers' in den Blick zu nehmen, konzentriert sich Foucault gerade umgekehrt auf die positiven Ermöglichungsbedingungen, die aus der 'Verdoppelung der Macht' im Subjekt erwachsen. Beide reaktivieren damit eine alte dialektische Einsicht: daß die Freiheit des Subjekts einer 'gewordenen Differenz' entspringt; das Subjekt muß die Kraft des 'Gegners' gleichsam absorbieren, um sie gegen ihn zu wenden. Folglich kommen beide darin überein, den Begriff der Freiheit negativ zu konzipieren. Freiheit ist für sie kein Positivum. Konkret wird sie "an den wechselnden Gestalten der Repression: im Widerstand gegen diese", <sup>48)</sup> heißt es bei Adorno. Nicht anders verlautet Foucault: "Die Machtverhältnisse und das Aufbegehren der Freiheit sind ... nicht zu trennen."<sup>49)</sup> Sowenig sich Freiheit jedoch als ontologisch Letztes ausweisen läßt, sowenig auch erweist sich das Subjekt als unhintergebar. Es ist Produkt eines Subjektivierungsprozesses. Weil aber dessen Möglichkeitsbedingungen mit dem geschichtlichen Augenblick variieren, gewinnt die Idee des 'Selbst' für Foucault einen projektiven Charakter: "Aus dem Gedanken, daß uns das Selbst nicht gegeben ist, kann meines Erachtens nur eine praktische Konsequenz gezogen werden: Wir müssen uns wie ein Kunstwerk begründen, herstellen ..." <sup>50)</sup> Was Foucault damit für unsere Gegenwart einfordert, das ist eine

"Ästhetik der Existenz"<sup>51)</sup>, ein kreatives Selbstverhältnis, für das ihm die 'Selbsttechniken' des griechischen Mannes nur ein erstes, frühes Beispiel abgeben. Konservieren, gar festhalten läßt sich dieser produktive Selbstbezug jedoch nicht. Vielmehr weist Foucault nach, daß er von den Machtverhältnissen und Wissensbeziehungen, von denen er sich abzweigte, später erneut erfaßt und reintegriert wird. Das innere Individuum, das Selbst, findet sich im historischen Prozeß 'umcodiert'. Es wird zum Einsatzort einer Macht, die mit spezifischen Disziplinarstrategien Individualitäten und Identitäten in Beschlag nimmt. Daher müssen die Möglichkeiten eines differenzierten Selbstbezugs für uns heute anderswo und anders verortet werden als in der griechischen Welt. "Wir müssen", folgert Foucault, "neue Formen der Subjektivität zustande bringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen."<sup>52)</sup> Gerade weil die moderne Disziplinarmacht sich über Individualisierungsprozesse ins Spiel bringt und jedes Individuum "zwanghaft an seine Identität fesselt"<sup>53)</sup>, präsentiert sich der moderne Kampf für Subjektivität als 'Recht des einzelnen auf Differenz', als 'Recht auf Metamorphose'<sup>54)</sup>, als Einstand für die 'Nichtidentität des Subjekts', wie der sinnentsprechende Terminus Adornos lautet. In dieser - durchaus politisch gemeinten - Konsequenz kommen Foucault und Horkheimer/Adorno zwanglos überein. Sie widerstreiten mit ihrer Abwehr des Identitäts-Postulats der zentralen Entwicklungslinie, auf der die Fluchtbahn des Subjekts im Prozeß der Moderne verlaufen ist. Das treibende Moment dieses Entwicklungsprozesses läßt sich Horkheimer/Adorno zufolge auf eine kurze Formel bringen: Es geht um subjektive Selbstbehauptung als rastlose Selbststeigerung. In Verfolgung dieses Expansionsprozesses wenden wir uns im weiteren wieder der 'Dialektik der Aufklärung' zu. Damit endet der Exkurs zu Foucault.

Dennoch bleiben auch in den nachfolgenden Überlegungen sporadische Seitenblicke auf Foucault von Nutzen. Seine Skepsis etwa gegenüber der von Horkheimer/Adorno verfochtenen Idee eines durchgängigen okzidentalischen Rationalisierungsprozesses, sein

Plädoyer für die Untersuchung system- und epochenspezifischer 'Rationalitäten' schärft den Blick für Differenzen im Argumentationsgefüge der 'Dialektik der Aufklärung'. Zwar wird dort die Identität der Dialektik von Selbsterhaltung und Selbstaufopferung für die Struktur odysseischer Subjektivität ebenso behauptet wie für die Subjektivitätskonzeption unserer Tage. Doch läßt sich zeigen, daß die Autoren der 'Dialektik' implizit zwei verschiedene 'Rationalitätstypen' ins Feld führen<sup>54)</sup>, die für den neuzeitlichen Bürger und sein homerisches Urbild in unterschiedlichem Maß von Belang sind. Der historische Prozeß der Subjektivierung läuft für Horkheimer/Adorno über zwei differierende 'Schienen', die allerdings in der heutigen Ohnmacht des Subjekts gegenüber dem sich verselbständigenden Gesellschaftsapparat konvergieren: "Wie Odysseus Erfüllung nicht kennt und um seiner Selbsterhaltung willen sich nicht erlauben darf, so auch das Mitglied der modernen Tauschgesellschaft nicht: nur ist sie diesem durch die universelle Herrschaft des Tauschwerts verstellt"<sup>56)</sup> - und nicht allein durch die naturbeherrschende, technische ratio odysseischer Selbstkonstitution. Technische Rationalität und Tauschrationalität sind die beiden Rationalitätstypen, die in der 'Dialektik' entwickelt werden, ohne doch hinreichend miteinander vermittelt zu sein.<sup>57)</sup>

Zweifellos wird der Typus naturbeherrschender ratio vornehmlich am Modell der Odyssee gewonnen (wenngleich auch schon dem odysseischen Opfer ein Moment von Tauschrationalität attestiert wird), während der Typ der Tauschrationalität überwiegend an die Entwicklung einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation gebunden zu sein scheint. Doch wird technische Rationalität im Prozeß der Moderne nicht etwa durch Tauschrationalität ersetzt. Im Gegenteil: beide intensivieren sich gegenseitig. Das odysseische Prinzip gewaltsamer und verdinglichender Selbstkonstitution gräbt sich immer tiefer in die Gesellschaft ein. Mit expandierendem Warenverkehr und wachsender technischer Verfügungsgewalt schlägt die Unterjochung äußerer Natur mehr denn je aufs vergesellschaftete Subjekt samt seinen Reflexionsformen zurück. "Denken verdinglicht sich zu einem selbsttätig ablaufenden, automatischen Prozeß, der Maschine nacheifernd, die er selber hervorbringt, damit sie ihn schließlich ersetzen

kann."<sup>57)</sup> Der Siegeszug des instrumentellen Geistes wird damit ineins dechiffrierbar als Geschichte der Unterwerfung des Subjekts wie auch als Geschichte der Entfaltung der Produktivkräfte. Die schier unlösbare Verkopplung von technischer Verfügungsgewalt und institutionalisierter gesellschaftlicher Herrschaft aber untergräbt den hehren Geschichtsoptimismus, der Marx noch beseelte. Denn "der Freiheitsspielraum der wachsenden technischen Verfügungsgewalt kann für die Revolutionierung der gesellschaftlichen Verkehrsformen nicht mehr ausgeschöpft werden, wenn unterdessen die Subjekte durch eben den instrumentalen Geist selber verstümmelt worden sind, der das Potential der Befreiung geschaffen hat."<sup>59)</sup> Nach Adornos Befund ist es daher letztlich die ("archaischen Willkürakten von Machtergreifung"<sup>60)</sup> entspringende) gesellschaftliche Herrschaft, die die Freiheitspotentiale erweiterter Naturbeherrschung von Beginn an hinterrücks usurpiert, um sich bruchlos der Logik der Unterjochung der Natur als deren eigene Ideologie einzufügen.

Gerade so, wie Foucault der von ihm analysierten 'Macht' eine untergründige Dominanz attestiert - denn die Macht 'läuft durch' - spricht Adorno von der 'Präponderanz der Herrschaft': sowohl gegenüber naturbeherrschender Rationalität wie auch über den Tausch. Es ist diese Herrschaft, die in die ökonomischen Tauschprozesse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation eingeht, um sich in ihnen erweiternd zu reproduzieren. Eines Sinnes mit Foucault, dem sich 'Macht' nicht als Überbauphänomen bürgerlicher Ökonomie erschließt (weil die gesamte bürgerliche Ökonomie bereits spezielle Mechanismen der Macht voraussetzt), beharrt auch Adorno auf der metaökonomischen Restitution von 'Herrschaft' über den Tausch.<sup>61)</sup> Und erst diese Präponderanz der Herrschaft über den Tausch macht einsichtig, wie sich die Effekte naturbeherrschender Rationalität mit der spezifischen Tauschrationalität der bürgerlichen Gesellschaft seit ihren Anfängen verkoppeln und intensivieren. In den gesellschaftlichen Strukturen und Vermittlungsprozessen speichert sich gewissermaßen das Herrschaftspotential von instrumenteller und Tauschrationalität, um die Selbstentäußerung der Menschen an Leib und Seele immer weiter zu erzwingen. "Durch die Vermittlung der totalen, alle Beziehungen und Regungen erfassenden Gesellschaft hindurch wer-



den die Menschen zu eben dem wieder gemacht, wogegen sich ... das Prinzip des Selbst gekehrt hatte: zu bloßen Gattungswesen, einander gleich durch Isolierung in der zwangshaft gelenkten Kollektivität. Die Ruderer (in Homers Epos, L.P.), die nicht zueinander sprechen können, sind einer wie der andere im gleichen Takt eingespannt wie der moderne Arbeiter in der Fabrik, im Kino, im Kollektiv."<sup>62)</sup> Selbsterhaltung wird im Kontext der warenproduzierenden Gesellschaft zunehmend damit identisch, eine blinde Funktion des universellen Warentauschs zu sein. Während die Individuen zu bloßen Funktionsträgern regredieren, tritt ihnen der gesellschaftliche Vermittlungszusammenhang als undurchsichtiges 'Ansich' gegenüber, dem sie sich fügen sollen. Was immer in der gesellschaftlichen Totalität existieren will, kann schließlich nur als "Füranderessein"<sup>63)</sup> existieren. Damit wandelt sich das Moment von Opfer und Entsagung, das schon der Homerischen Konzeption von Subjektivität immanent war, in der sich ausbreitenden Tauschgesellschaft ins Totale: Die Selbstaufgabe wird zur Bedingung des Überlebens. In dieser Hinsicht hat für Horkheimer/Adorno seit Homer strukturell kein Fortschritt stattgefunden. Dies mag auch der Grund sein, weshalb sie die beiden Gestalten von Subjektivität, die unterschiedlichen Rationalitätstypen geschuldet sind, nicht hinreichend unterscheiden. In ihrer Konsequenz nämlich laufen sie auf das gleiche aktuelle Dilemma hinaus: auf die Ohnmacht des Einzelnen gegenüber dem verselbständigten Ganzen. In dieser Konsequenz spitzt sich für Horkheimer/Adorno die Dialektik der Selbsterhaltung in der modernen Gesellschaft bis zum Äußersten zu. Die Verselbständigung des Ganzen nähert sich einem Grenzwert, der die "Differenz der Herren und Knechte von ehemals zum Verschwinden bringt und keinen Punkt mehr bezeichnen läßt, von dem aus das Ganze zu verändern wäre."<sup>64)</sup>

Die Radikalität dieses Gedankens nimmt vorweg, was Foucaults 'Analytik der Macht' Jahrzehnte später reformuliert: daß es kein 'Jenseits' der Macht mehr gibt. Und gleich Foucault, der sich damit den abschätzigen Vorwurf einhandelt, seine 'Vision des Kerker-Universums' zementiere lediglich den gesellschaftlichen status quo<sup>65)</sup>, muß sich auch Adorno heute von jungen Kritikern vorhalten lassen, seine Philosophie habe "die Kraft

verloren, ein positives Bild der Versöhnung vorzugeben, an dem sich das alltägliche Handeln orientieren könnte ...<sup>66)</sup> Daran ist sicher soviel wahr, daß die Einsicht in die zugespitzte Dialektik der Selbsterhaltung keine unmittelbare Praxis entbinden kann. Denn die Möglichkeiten von Theorie und Praxis klaffen in der "hermetisch geschlossenen Gesellschaft"<sup>67)</sup> - so nämlich lautet die Adornosche Variante des 'Kerker-Universums' - tatsächlich bis ins Extrem auseinander. Innerhalb des Bestehenden aber, das sich verändernder Praxis beharrlich sperrt, wird kritische Reflexion zur bevorzugten Gestalt subjektiven Verhaltens, das die Veränderung noch festhält: als theoretische Negation der falschen Praxis. Die Theorie aber kann Autonomie unter diesen Umständen nur noch als das 'Nichtidentische' der vorgegebenen Realität fassen. Ihre Erkenntnisleistung muß sich "an dem Äußersten (messen), das dem Begriff entflieht."<sup>68)</sup> eben dem 'Nichtidentischen'. Damit verfällt jedes Identitätsdenken der Skepsis. Sie zwingt das Denken zu einer radikal kritischen Bewegung gegen sich selbst.

Dies ist die von Horkheimer/Adorno favorisierte Gestalt der 'Inversion', mit der sie den identifizierenden Zwangszusammenhang 'umbiegen' und 'verdoppeln', um jene - sei es auch nur winzige - Differenz zu erzeugen, um die es ihnen gerade geht: Das Subjekt löst sich aus den Zwängen herrschaftlicher Rationalität, insofern es ihm wenigstens ansatzweise gelingt, die Akte identifizierenden Denkens umzukehren. Dazu bleibt es zwar durchaus auf Begriffe angewiesen. In der kritischen Rückwendung des Gedankens auf sich selbst aber "setzt sich in der Herrschaft das Moment der Rationalität als ein von ihr auch verschiedenes durch"<sup>69)</sup> Alle Vernunft, die dieser Selbstbesinnung des Geistes enträt, ist bloß pathisch. "Vernunft wäre erst, davon sich zu kurieren."<sup>70)</sup> Dazu aber muß das Falsche der losgelassenen, blinder Selbsterhaltung erlegenen Rationalität, durch das sie in Mythologie zurückschlägt, selbst noch rational bestimmt werden. Ist auch die Gleichsetzung der Vernunft mit purer Selbsterhaltung deren Beschränkung, so vermag sie doch in der Selbstbesinnung des Geistes ihrer Unwahrheit inne zu werden. In der Selbstbesinnung überschreitet sie sich. Alle kritische Bildung hat für Horkheimer/Adorno in dieser

Selbstbesinnung der Vernunft ihr Proprium. Mag auch der Abstraktionsprozeß alle Begriffsbildung mit dem Gift der Herrschaft infizieren, so ist doch zugleich in ihm das Gegengift aufbewahrt: Die Selbstkritik der Vernunft wird zu deren eigenster Moral. Bildung gelingt so weit, wie das Subjekt instandgesetzt wird, mit der Kraft des Denkens dessen Trug zu sprengen. Denn der einzige Weg, der unterdrückten subjektiven und objektiven Natur beizustehen, "liegt darin, ihr scheinbares Gegenteil zu entfesseln, das unabhängige Denken."<sup>71)</sup>

Damit ist der Bildungsprozeß in einen Widerspruch gesetzt, dem er sich nur um die Gefahr seines Mißlingens entziehen kann. Können nämlich nur Begriffe in kritischer Rückwendung vollbringen, was der Begriff verhindert, dann bleibt noch die selbstkritische Wendung auf den Immanenzzusammenhang des Denkens verwiesen, um über ihn hinauszusteigen: "Nichts führt aus dem dialektischen Immanenzzusammenhang hinaus als er selber."<sup>72)</sup> Denken vermag den ihm innewohnenden Zwangscharakter zu erkennen. Sein eigener Zwang wird zum Medium seiner Befreiung. Durch Kritik verschwindet Identität nicht einfach, doch verändert sie sich qualitativ, indem sie den Blick auf das richtet, was den Identitätszwang löst. Die Kraft, die den Schein von Identität sprengt, ist die des Denkens selber. "Dialektik ist das Selbstbewußtsein des objektiven Verblendungszusammenhangs, nicht bereits diesem entronnen. Aus ihm von innen her auszubrechen, ist objektiv ihr Ziel. Die Kraft zum Ausbruch wächst ihr aus dem Immanenzzusammenhang zu."<sup>73)</sup> Freiheit, so die Konsequenz, kann daher nur durch den zivilisatorischen Zwang hindurch, nicht aber regressiv als unmittelbare retour à la nature werden. Der unmittelbare Sprung aus dem Immanenzzusammenhang ins Phantasma guter Natur gelingt nicht. Dennoch transzendiert kritische Bildung in ihrer Absicht den Zauberkreis des 'Immergleichen'. "Das Ich muß geschichtlich erstarrt sein, um über die Unmittelbarkeit des Realitätsprinzips hinaus die Idee dessen zu konzipieren, was mehr ist als das Seiende."<sup>74)</sup> Um dieses 'Mehr' geht es, die Möglichkeit eines Lebens, das der Naturverfallenheit enthoben wäre, in dem Natur und Geist versöhnt zueinander fänden.

### 2.1.2 Schule als Instanz der Rationalisierung

Der historische Prozeß jedoch, in dem jenes Ich sich bildet, folgt der Spur des verinnerlichten Naturzwangs. Die Wegmarken des Zivilisationsprozesses, in dem das Ich lernt, sich unter Kontrolle zu nehmen, um sich gegenüber der Objektivität der Lebensverhältnisse zu behaupten, verweisen auf eine unmittelbare Lebensnot. Je mehr die Gesellschaft als kollektives Subjekt der Selbsterhaltung sich ausdifferenziert, um ihre Aneignungstechniken über die innere und äußere Natur zu verfeinern, um so mehr gelingt es ihr, die unmittelbare Lebensnot zu bannen. Doch löst sich der zivilisatorische Zwang nicht einfach auf. Er reproduziert sich in den Institutionen, die die Individuen mit den verfeinerten Herrschaftstechniken über die innere und äußere Natur konfrontieren. Die geschichtliche Genese der Schule als gesellschaftlichem Subsystem institutionalisierter Bildung bleibt in diesen Widerspruch eingelassen. Mit ihrem Ziel, den Menschen die Mittel an die Hand zu geben, um sich der unmittelbaren Lebensnot zu entwinden, verweist sie auf die Möglichkeit von Freiheit jenseits des Naturzwangs. Doch schleppt sie in ihrer institutionalisierten Form diesen Zwang zugleich mit sich fort. Der Widerspruch will im geschichtlichen Prozeß ausgetragen sein. Die aporetische Konstitution des Subjekts, das, um sich des Identitätszwangs zu entwinden, der Identität bedarf, scheint in den Formen institutionalisierter Bildung erneut auf. Dies nötigt zur dialektischen Bestimmung des Bildungssystems. Die Schule verkoppelt Freiheit und Herrschaft auf widersprüchliche Weise. Als Institution kollektiver Befreiung intendiert, wird sie zugleich zur kollektiven Herrschaftsinstanz. Diese innere Dialektik verwehrt, die fortgesetzten Rationalisierungsschübe, die sich in der Entwicklung und Ausdifferenzierung des Bildungswesens niederschlagen, einzig auf der Folie einer sich steigernden gesellschaftlichen bzw. staatlichen Verfügungsgewalt zu interpretieren. Gleichzeitig mit der "Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht"<sup>75)</sup>, gleichzeitig mit dem Anwachsen des rationalen Potentials in den Subjekten wächst ihnen die Kraft zum Widerstand zu.

Dies ist gewissermaßen die Kehrseite des Aufklärungsprozesses, die - wie verdeckt und verstümmelt auch immer - Horkheimer/Adorno nicht aufzugeben bereit sind. Nur im Aufreißen einer Differenz, eines Widerstands, eines 'Spalts' im Gefüge der Gesellschaft wird es möglich, eine Aussicht zu gewinnen, die über die jeweilige empirisch vorfindliche Realität hinausführt. "Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: das Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit impliziert, muß sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken. Die Gesellschaft erzeugt ihren eigenen Widerspruch ... Der Widerspruch wird fortgetrieben, je mehr der sachrationale Charakter der Gesellschaft mit der Revolutionierung ihrer technischen Basis voranschreitet, die Bildungsinstitution in den gesellschaftlichen Prozeß einbezogen wird."<sup>76)</sup> Denn die rationale Struktur der Sache, mit der es die sich entwickelnde technologische Gesellschaft zu tun hat, verlangt eine rationale Vermittlung. Ihr kann sich die sich ausdifferenzierende Bildungsinstitution nicht entziehen. Die gesellschaftlich geforderte Rationalität also verweist auf eine Möglichkeit von Freiheit jenseits des Identitätszwangs, die das herrschaftliche Wesen einer auf ihren reinen Anwendungscharakter heruntergekommenen ratio transzendiert. In dieser Potentialität ist institutionalisierte Bildung mehr als ein Instrument, das die Einzelnen unterwirft und integriert. "Das Instrument, dem wir unterworfen werden, ist auch das Instrument, das uns freimachen kann."<sup>77)</sup> Die Schule bleibt in diesen 'Widerspruch von Bildung und Herrschaft' - dem H.-J. Heydorn mit unnachahmlichem Gespür nachgegangen ist - eingelassen und schleppt ihn über die Zeiten mit. Er spitzt sich in unseren Tagen ungeheuer zu. Niemals zuvor ist das Potential einer rationalen Herrschafts- und Zerstörungstechnik so weit gediehen wie heute, niemals zuvor aber ist die Aussicht auf ein Leben ohne Not für alle Menschen in so greifbare Nähe gerückt. "Unter der Decke einer utilisierten Vernunft wartet die ganze Vernunft auf ihre Befreiung."<sup>78)</sup> Zu ihr führt jedoch kein naturnotwendiger Prozeß.<sup>79)</sup> Denn "gesellschaftliche Bildung ist nur ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung, sie liefert

die formalen Elemente, die ihr ebenso dienen können wie der verhängten Gewalt. Sind sie auch die Voraussetzung eines jeden rationalen Umwälzungsprozesses, so sind sie ebenso sehr Bedingung der organisierten Zerstörung, der psychischen wie der physischen.<sup>80)</sup> Daher käme alles darauf an, den Grad an isolierter, instrumentalisierter Rationalität, den die jeweilige Produktionsverfassung erforderlich macht, in humane Rationalität umzusetzen. Human aber wird Vernunft erst, wo sie sich kritisch auf ihr eigenes herrschaftliches Wesen zurückwendet. Wo das Individuum die Zersplitterung erkennt, der es im spezialisierten Funktionszusammenhang der Gesellschaft unterliegt, erfährt es mit der Helle des Bewußtseins seine Verwundung. Daß diese Wunde heile, wird zum innersten Impuls des Bildungsprozesses. Weil aber diese Wunde von einer Gesellschaftsverfassung geschlagen wird, die des Einzelnen immer nur als Bruchstücks bedarf, gewinnt kritische Bildung ein subversives Moment. Bildung als Selbstbesinnung der Vernunft setzt sich gegen die Subordination des Einzelnen unters Allgemeine zur Wehr. Die Gesellschaft, die Bildung im Verlauf ihres Rationalisierungsprozesses freisetzt, entfaltet in der Bildungsinstitution zugleich ihre potentielle Widerlegung. Daher werden im Laufe der Bildungsgeschichte die Kontrollmechanismen verfeinert. "Die wachsende Vielfältigkeit des gesellschaftlichen Verkehrs macht dies notwendig, der Zwang, die fortschreitende Rationalität der Gesellschaft zu paralysieren, sie für den Menschen unwirksam zu machen, die Gewalt des Bewußtseins in Ketten zu legen."<sup>81)</sup> Doch gelingt dies nur mit Abstrichen, denn alle Rationalität, die die Gesellschaft immer umfassender machen muß, enthält in sich das Gegengift gegen blinde Unterwerfung. Das subversive Moment der Bildung gegenüber totalitärer Integration bleibt im Prozeß der Moderne als Möglichkeit geschichtsbegleitend, wenn es auch nur vereinzelt geschichtsmächtig wird.

Die Anfänge schulischer Institutionen sind allem Anschein nach dort zu suchen, wo in undifferenzierten Kulturen die gewöhnlich im alltäglichen Leben, d.h. ganz nebenbei, erfolgte Einweisung des Nachwuchses in die Reproduktionsformen der Kultur abgelöst wird durch besondere Veranstaltungen für bestimmte Ämter und Funktionen, etwa die der Häuptlinge oder Priester. "Erstes Kennzeichen für die institutionalisierte Schule ist also ihre Ausgliederung aus dem allgemeinen Lebensvollzug mit Anfängen einer professionalisierten Unterweisung durch Experten, die als Meister ihres Faches Kenntnisse und Fertigkeiten methodisch und systematisch vermitteln."<sup>82)</sup> Die funktionale Ausgliederung für sich genommen aber ist noch kein hinreichendes Kriterium, um den gesellschaftlichen Sinn von Schule zu bestimmen. Denn sie entsteht erst in einem Augenblick, in dem die notwendigen Mittel zur gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr allein über mündlich tradierte Inhalte besorgt werden können, der gesellschaftliche Abstraktionsgrad dieses nicht mehr zuläßt, also eine erste Höhe des rationalen Verkehrs erreicht ist. Schule selbst wird zum Mittel fortschreitender Rationalisierung, wie sie umgekehrt der rationalen Mittel zur kulturellen Reproduktion bedarf, zuvorderst der Schrift. Schule, deren erste 'Fächer' bezeichnenderweise Lesen und Schreiben sind, setzt eine so differenzierte Kultur voraus, das Schrift sowohl möglich als auch notwendig wird.<sup>83)</sup>

Daß der fixierte Lehrgehalt sich dabei an gleichsam 'kanonischen' Texten orientiert, in denen sich das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft sedimentiert, läßt sich an den religiösen Schulen der Israeliten ebenso aufweisen wie an den philosophischen Schulen der Athener, den rhetorischen Schulen der Römer oder an den altchristlichen Katechumenenschulen. "Die Katecheten- und Katechumenenschulen des christlichen Altertums bilden zwei der im Mittelalter und dann darüber hinaus entwickelten Grundstrukturen der europäischen und deutschen Schule. Aus den

Konvertitenschulen des 2. nachchristlichen Jahrhunderts sind die Pfarrschulen, die christlichen Volksschulen des Mittelalters hervorgegangen. Die gelehrten Katechetenschulen, deren berühmteste im 2. und 3. Jahrhundert diejenige in Alexandria mit Origenes als Lehrer ist, haben nicht nur auf die Kloster-, Kathedral- bzw. Dom- und Stiftsschulen, sondern auch auf die Universitäten des Mittelalters eingewirkt."<sup>84)</sup> Wenngleich mit fortschreitender Christianisierung die mittelalterliche Kirche zum entscheidenden Träger des schulischen Institutionalisierungsprozesses wird, so ist die Schule doch von Beginn an kein bloßes 'annexum ecclesiae', sondern 'politicum', wie Jahrhunderte später Maria Theresia den Sachverhalt pointiert faßt. Schon in der Karolingerzeit wird die Schule in den Prozeß politischer Herrschaftssicherung einbezogen. Nicht mehr alleine um Nachwuchsschulung geht es, sondern darum, mit dem Latein als Kirchensprache die Grundlage einer Schriftkultur zu legen und eine Klammer für die heterogenen Kulturen und Bevölkerungsgruppen früher mittelalterlicher Reiche zu schaffen. Nur so können die zentralisierten Wirtschafts- und Verwaltungsmaßnahmen dieser riesigen Regionen erst wirksam greifen.

Die Entwicklung der Schule folgt so den großen gesellschaftlichen Rationalisierungsschüben westlicher Zivilisation. Im Verlaufe dieses Prozesses wird das Prinzip identifizierender Rationalität nicht nur immer tiefer in der sich ausdifferenzierenden Kultur der Gesellschaft verankert, sondern zugleich in der inneren Organisationsform der Individuen selbst. Deren gesteigerte Selbstverfügung bleibt verkoppelt mit dem Zwang zur Selbstfeststellung'. Bereits an den kaiserlichen Bildungsanordnungen Karls des Großen wird die Zwieschlächtigkeit institutionalisierter Bildung manifest: Der Mainzer Beschluß von 813 greift - auch was seine faktische Realisierung betrifft - weit voraus, wenn er allen Untertanen, also Erwachsenen, Kindern, Männern und Frauen, Edlen und Gemeinen, einen lateinischen oder muttersprachlichen Elementarunterricht zuerkennt. Die Möglichkeit allgemeiner Bildung aber wird zu-



gleich verkoppelt mit der ersten Schulpflichtverordnung. Bildung wird als Zwang zur Rationalisierung sanktioniert. In der Schulverordnung aus dem Jahre 804 heißt es: "Zum Lernen des Glaubensbekenntnisses, des Vaterunsers und der Taufformel sollen alle angehalten werden. Und wer sie doch nicht behält, soll Schläge erhalten, und es soll ihm alles Getränk außer dem Wasser entzogen werden, bis er sie vollständig gelernt hat ... . Und daß dies durchgesetzt werde, dafür sollen unsere Sendboten in Gemeinschaft mit den Bischöfen sorgen; desgleichen werden die Grafen, wenn sie unseren Dank verdienen wollen, die Bischöfe unterstützen, daß sie das Volk zwingen, jenes zu lernen." <sup>85)</sup>

Mit der zentralistisch verfügten Ausweitung des Bildungsanspruchs über den Stand der Kleriker hinaus<sup>86)</sup> lassen sich schon früh zwei eng verbundene historische Tendenzen nachweisen, mit denen F. Paulsen die Entwicklung des deutschen Bildungswesens charakterisiert: eine "ständig fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung." <sup>87)</sup> Neben der Rechts- und Machtinstitution der Kirche tritt in der Folge die Gemeinde bzw. Stadt, später das Land immer mehr als institutioneller Träger des Bildungsprozesses auf den Plan. Das Aufblühen der Städte verändert die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die neue Impulse zur Verbreitung der Volksbildung sowohl ermöglichen als auch erfordern. Das im 12. und 13. Jahrhundert ausgebildete Gewohnheitsrecht der Kirche auf die Schulen wird durch das einflußreicher werdende städtische Bürgertum zunächst in vorsichtiger Form angetastet, dann eindeutig in Frage gestellt. Schließlich kommt es im 13. und 14. Jahrhundert zur selbständigen Neugründung von Stadtschulen unter Vorherrschaft der Räte. Waren diese Stadtschulen in ihrer inneren Organisation und inhaltlichen Ausrichtung zumeist auch nichts anderes als Kopien christlicher Lateinschulen, so kamen mit sich erweiterndem Handel und Gewerbe Schreib- und Leseschulen hinzu, in denen die deutsche Sprache für den gewerblichen Mittelstand gelehrt wurde. Mehr noch gewann die muttersprachliche Bildung an Bedeutung, als sie mit der Reformation auch ins kirchliche Leben eingeführt

wurde. Der Übergang von der Lateinschule zur deutschen Schreib- und Leseschule ist symptomatisch für den sich ausweitenden gesellschaftlichen Rationalisierungsprozeß: Die Muttersprache bietet sich als allgemeines Medium des sich durchrationalisierenden gesellschaftlichen Verkehrs an.<sup>88)</sup> Die Exklusivität lateinischer Disputationen wird aufgebrochen, um immer mehr Menschen in den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang integrieren zu können.<sup>89)</sup> Dem korrespondiert rechtshistorisch ein Expansionsprozeß, in dem die im Mittelalter für die einzelnen Dom- oder Stadtrayons erlassenen Schulbestimmungen eingeschmolzen werden in ein Schulrecht territorialen Geltungsbereichs. Damit bleibt die real sich ausweitende Bildungsmöglichkeit, in der der Anspruch des Einzelnen auf selbständige Lebensführung implizit angemeldet ist, zugleich verkoppelt mit der fürstlichen Territorialgewalt. Der Bildungsprozeß wird unter staatliche Regie genommen und zum verlängerten Arm gesellschaftlicher Herrschaft. Ihr soll sich keiner entziehen: Daher die schon früh einsetzende Tendenz, mit der Expansion des Bildungswesens die Schulpflicht zu verbinden. Es ist so gesehen kaum erstaunlich, daß Luther seinem berühmten Sendschreiben 'An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen' von 1524 wenige Jahre später seine Predigt 'Daß man die Kinder zur Schule halten solle' beifügt.<sup>90)</sup> Damit spricht er den Gedanken des Schulzwangs explizit aus. Und die protestantischen Städte und Fürsten entsprechen mit der Gründung von Stadt- und Fürstenschulen, mit der Übernahme und Neuerrichtung von Universitäten diesem Ruf: Nürnberg richtet eine 'Obere Schule' ein, Magdeburg gründet durch Zusammenlegung älterer Parochialschulen die vermutlich erste protestantische Schule. "Bei der Magdeburger Gründung war Melanchthon zugegen, bei der Nürnberger sprach er eine laudatio auf die Wissenschaften - ein symbolisches Kennzeichen der durch die Reformation eingeleiteten Verweltlichung des Bildungswesens."<sup>91)</sup>

Säkularisierung und Etatisierung aber gehen Hand in Hand. Die Frage, ob Luther damit nolens volens zum 'Prophet der Staatsschule' wurde, wie H. Böhmer unterstellt,<sup>92)</sup> mag dahingestellt bleiben.<sup>93)</sup> Tatsache ist, daß zugleich mit dem landesherrlichen Kirchenregiment eine landesherrliche Schulpolitik - zunächst als Zusatz zur Kirchenpolitik - entsteht. Äußerlich ist das schon daran zu ersehen, daß die neuen Kirchenbehörden zugleich Schulbehörden sind und die großen evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, die kursächsischen von 1528 und 1580 wie auch die württembergische von 1549, nur den Kirchenordnungen angehängt sind.<sup>94)</sup> Die Schule ist im Jahrhundert der Reformation zumindest mittelbar schon Staatsanstalt, und sie wird es immer ausgeprägter, je mehr die Landesherren im eigenen wirtschaftlichen Interesse die allgemeine Schulpflicht für notwendig erachten. Die institutionelle Ausweitung der Schule erfolgt insbesondere nach dem Dreißigjährigen Krieg, der mit der Auflösung der zentralen Reichsgewalt und dem Erstarken der Duodez-Fürsten veränderte machtpolitische Interessenlagen mit sich bringt. Die koloniale Ausweitung des Handels, protegiert von der Lehre des Merkantilismus, eröffnet neue wirtschaftliche Chancen, die aber nur genutzt werden können, wenn die dafür notwendigen Arbeitskräfte geschult werden. Schulisch institutionalisierte Bildung gewinnt damit ein Eigengewicht, das sie aus der Verklammerung mit Kirchenordnungen und -politik herauslöst. Die allmähliche Entstehung der Staatsschule und einer Schulpolitik aus weltlichen, zuvorderst ökonomischen Motiven kündigt sich in der Weimarischen Schulordnung von 1619 und im berühmten 'Schulmethodus' des Herzogs Ernst des Frommen 1642 in Gotha an. Beide erscheinen nicht mehr als Anhang einer Kirchenordnung, sondern als eigenständige Schulordnungen, und beide suchen den allgemeinen Schulbesuch gleichsam als staatlich sanktionierten Zwang zum Glück durchzusetzen, indem "Eltern, welche ihre Kinder nicht wollen zur Schule halten, ... auf Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit ... ihre schuldige Pflicht in Acht zu nehmen angehalten werden ...".<sup>95)</sup> Sicher schießt A. Sachsens Einschätzung, im Gothaer Schulmethodus finde

sich "die gemeinsame Wurzel der Organisation des deutschen Bildungswesens"<sup>96)</sup>, übers Ziel hinaus, doch unterstreicht sie den systematischen Charakter, den die obrigkeitsstaatlich organisierte Bildung zusehends gewinnt.<sup>97)</sup> Ihr Systemcharakter ist das notwendige Komplement der "Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht",<sup>98)</sup> die die Schattenseite des Aufklärungsprozesses bildet, den Comenius in der Forderung faßt, "alle alles gründlich zu lehren".<sup>99)</sup> Das Comenianische Werk, das den Gothaer Schulmethodus entscheidend beeinflußt, ist in seinem Ansatz tatsächlich revolutionär. Das lumen naturale, das innere Licht der Vernunft, das in ausnahmslos allen Menschen angezündet werden soll, duldet keine Standes- und Klassenschranken. Die Sicherheit aber, zu der die Kunst des Lehrens und Lernens gebracht werden soll, findet ihren Maßstab am fortgeschrittensten technischen Instrumentarium seiner Zeit: an Astronomie, Navigation und der Mechanik des Uhrwerks.<sup>100)</sup> Die Objektdefinition des Subjekts, seine präzise methodische Steuerbarkeit, letztlich seine Unterwerfung unter den Zwang des durchrationalisierten Systems sind darin implizit schon enthalten.

Im Kern schließt die "Große Didaktik" des Comenius die Dialektik der Aufklärung in sich ein: Der Autonomieanspruch, der allen zugesagt ist, wird mit einem expandierenden Herrschaftsinteresse verschmolzen, das am Ende die versprochene Freiheit einbehält. Der pädagogische Realismus verzahnt sich mit dem landesherrlichen Interesse an ökonomischer Verwertbarkeit. Denn "die Realien sollen den Praxisbezug der Schulen wieder herstellen und damit der darniederliegenden Wirtschaft nach dem Dreißigjährigen Krieg aufhelfen."<sup>101)</sup> Die ökonomischen Notwendigkeiten aber müssen dazu gewissermaßen der nach rationalen Prinzipien ausgerichteten Bildungsorganisation entgegenwachsen, damit ein durchorganisiertes Schulsystem wirklich Platz greift. Wo die entsprechende Höhe des rationalen gesellschaftlichen Verkehrs nicht vorliegt, kommen schulische Strukturreformen zu früh oder bleiben unaufgegriffen. Die außerordentliche Entwicklung des Schulwesens in Sachsen-Gotha und einigen

anderen Fürstentümern bleibt daher zunächst eine Einzeler-scheinung. Für das noch unterentwickelte ökonomische Ni-veau des 17. Jahrhunderts ist es bezeichnend, daß nach dem Tod Ernst des Frommen das Schulwesen in Gotha in Ver-fall gerät, wie umgekehrt das Bildungswesen Brandenburg-Preußens vom aufklärerischen Charakter des 'Schulmethodus' praktisch nicht Notiz nimmt. Noch 1687 bestimmt die Luthe-rische Schulordnung des Großen Kurfürsten für Kleve und Mark, "daß hin und wieder sowohl in Dörfern als Flecken und Städten wohlbestellte Schulen"<sup>102)</sup> einzurichten seien. Erst unter König Friedrich I. fassen die Aufklärungs-ideen Fuß und schlagen sich nieder in der Gründung der Akademie der Wissenschaften zu Berlin im Jahre 1700 und der nicht weniger bedeutsamen, kurz zuvor erfolgten Gründung der Universität Halle 1694, bei der Leibniz und Thomasius Pate standen. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts erst werden die Strukturreformen des Bildungswesens gesellschaftlich unabweislich und obrigkeitsstaatlich entsprechend in akti-ves Kapital umgesetzt. Das später von Niethammer so bezeich-nete 'pädagogische Jahrhundert'<sup>103)</sup> ist das Jahrhundert der Schulgründungen und Schulversuche.<sup>104)</sup> Die Entwicklung des preußischen Schulwesens profitiert von diesen Schulversu-chen nicht wenig. Auffallend am preußischen Generalvisita-tionsedikt von 1710 ist die Mischung von Pflichtbewußt-sein und pietistischer Frömmigkeit, die ohne Zweifel dem Einfluß Franckes zuzuschreiben ist, der schon 1696 sein Pädagogicum in Halle errichtete. Die pietistische Pädago-gik hilft durch ihren antifeudalen, asketischen Lebens-stil ein neues Selbstbewußtsein des Bürgertums vorbereiten. Disziplin, Fleiß, Ordnung, Zucht sind die Garanten des sozialen Aufstiegs. Franckes Maxime, der Wille des Kindes müsse gebrochen werden, spricht die bittere Sprache not-wendiger Unterwerfung, an die das Freiheitspostulat der Bildung gebunden bleibt. Die geforderte Zucht aber ist kein Mittel bloßer Domestikation, sondern versteht sich als Lösungsversuch eines der zentralen Probleme der Auf-klärungspädagogik: der Kanalisierung des Willens als Ver-mögen der Tugend.<sup>105)</sup>

Daß die Philanthropen hierfür 'elegantere', unterschwelliger wirkende Mechanismen erfinden, macht die erheischte Herrschaft übers Individuum nicht geringer. Die Fügsamkeit des Einzelnen wird im Dessauer Philanthropin weniger mit physischer, als mit psychischer Gewalt erzwungen. Die Bestrafungen geschehen durch systematische Isolation "in einem ganz ledigen Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden oder studierenden Jugend gehört wird", durch Lächerlichmachen, indem man einen "Kinderstuhl und hölzernes Gerät bei Tische" erhält oder Degradierung "in die Umstände eines Famulanten"<sup>106</sup>). Umgekehrt werden Belohnungen nach Art einer Kontoführung übers eigene Leben als Meritenpunkte vergeben. So berichtet J.W. Ausfeld aus C.G. Salzmanns Schnepfenthaler Erziehungsanstalt: "Jeder Lehrer merkte es sich nämlich schriftlich an, so oft sich ein Kind durch Fleiß in seinen Schulgeschäften auszeichnete. An bestimmten Tagen wurden diese Bemerkungen zusammengezählt, und wer deren fünfzig hatte, dem wurde neben seinem an einer schwarzen Tafel im Betsaale angeschriebenen Namen ein gelber Nagel eingeschlagen. Der Zögling blieb auf der Stufe der Kindheit stehen, bis er 50 dieser Nägel hatte. Dann wurde er von seinem Erzieher als Jüngling betrachtet, und das besagte Aufmunterungsmittel fiel nun weg."<sup>107</sup>) Die Kanalisierung der Triebgrundlagen individuellen Handelns erfolgt so systematisch durch Verinnerlichung positiver gesetzter Normen. Die Philanthropen intendieren die bewußte Konstruktion und methodische Integration internalisierter Normstrukturen, die Freud später im Begriff des 'Über-Ich' kritisch analysierte. Die gesellschaftliche Herrschaft, die in der körperlichen Züchtigung den Einzelnen noch unmittelbar vor Augen steht, macht sich tendenziell anonym. Sie wandert in die Individuen ein, um sie um so entschiedener zu beherrschen. Subjektiv wird diese Herrschaft als Selbstbeherrschung erfahrbar, doch reproduziert sich in ihr der Naturzwang, dem auch die Erziehung der 'Menschenfreunde' sich beugt. Der gesellschaftliche Rationalisierungsprozeß expandiert somit nicht nur territorial nach außen in der Herausbildung der Staatsschule, sondern auch nach innen: Das Rationalitätsprinzip wird in die Individuen

hineingetrieben. Daß die Philanthropen ihre Schulform dem Landesherrn immer wieder anempfehlen, ist so gesehen nur konsequent, denn "die herrschaftsstrukturellen Bedingungen werden nicht in Frage gestellt"<sup>108)</sup>, vielmehr innerpsychisch abgesichert.

Die deutsche Aufklärungspädagogik fügt sich in den Prozeß einer umfassenden Durchrationalisierung des Schulsystems wie der Gesellschaft. Dem folgt die preußische Schulpolitik im 18. Jahrhundert mit den Erlassen Friedrich Wilhelms I. von 1717 und 1736 wie dem General-Landschulreglement Friedrichs des Großen von 1763.<sup>109)</sup> Im letzteren "spricht sich nicht nur der große Seckendorffsche Gedanke aus von der Volksschule als Staatsanstalt, vielmehr damit zugleich die Idee vom Öffentlichkeitscharakter des gesamten Bildungswesens als einer der staatlichen Gesetzgebung und Verwaltung gleichmäßig unterworfenen Staatsangelegenheit."<sup>110)</sup> Seinen Höhepunkt findet dieser Entwicklungsprozeß des 18. Jahrhunderts schließlich in den schulrechtlichen Vorschriften des Allgemeinen Preußischen Landrechts von 1794. In § 1 heißt es dort knapp und bündig: "Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben."<sup>111)</sup> Die utilitaristische Zwecksetzung des Unterrichts indes, die auf ökonomische Prosperität abzielt, weiß insgeheim um die subversiven Momente eines allgemein gewordenen Bildungsanspruchs. Die immense Steigerung individueller und sozialer Mobilität, die er involviert, hofft Friedrich der Große noch stornieren zu können: " ... sonst ist es auf dem platten Lande genug", so interpretiert er 1779 in einem Brief an Minister von Zedlitz das General-Landschulreglement, "wenn sie ein bisgen Lesen und Schreiben lernen. Wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen secretaires oder so was werden. Deshalb muß man auf dem platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Notwendige, was zu ihrem Wissen nötig ist, lernen, aber in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben."<sup>112)</sup> Gerade diese restaurative Intention aber läßt sich

unter der Prämisse eines aufklärerischen Bildungssystems, das stets auch ökonomische Markterweiterung anstrebt, nicht halten. Die mit der realen Marktexpansion erzwungene Ablösung des ständischen Statusrechts durch das moderne Kontraktrecht setzt zugleich universalistische Verkehrsformen durch. Ihnen entsprechen die bürgerlichen - persönlichen wie ökonomischen - Freiheitsrechte, die allerdings in Deutschland erst Platz greifen nach dem Zusammenbruch Altpreußens im Jahre 1806/07 durch den Ansturm der französischen Revolutionsarmee. Die großen Reformen, die die Männer der 'Bewegungspartei' nach der Niederlage anstreben - vor allem die Reform der Agrar- und Gewerbeverfassung - sind gesellschaftlich längst überfällig. Die Folge der gewöhnlich als 'Bauernbefreiung' titulierten Agrarreform aber ist ein sozial erzwungener Mobilisierungsdruck der Landbevölkerung, dessen Ausmaß die Befürchtungen, die Friedrich der Große hegte, bei weitem übersteigt. Die Leidtragenden des gesellschaftlichen Fortschritts von der ständischen zur industriellen Gesellschaft sind, darüber kann es keinen Zweifel geben, die 'freigesetzten' Arbeitermassen vom Lande, die in die Städte abwandern müssen und denen die Hauptlast der frühindustriellen Durchgangsphase aufgebürdet wird. Solche Nötigung läßt sich gesellschaftlich nur sinnvoll legitimieren, wenn der Freisetzung aus ständischen Bindungen Partizipationsrechte zugesellt werden. Die der idealistischen Philosophie verschriebenen preußischen Reformer setzen daher das Postulat politischer Rechtsgleichheit konsequent um in die Forderung einer allgemeinen Menschenbildung. Jachmanns Plan einer einheitlichen Nationalschule<sup>113)</sup> gibt davon ebenso beredt Zeugnis wie die Prinzipien der Humboldtschen Bildungsreform, die konzeptionell auf Beteiligungschancen aller Bevölkerungsgruppen abzielen. Ihre Leitideen sind: durchgängige Einheit der Bildungsorganisation vom Elementarunterricht bis zum Universitätsstudium, eine gemeinsame Bildung für alle Staatsbürger als Medium vernünftiger sozialer Integration, Vorrang der selbstbewußten formalen Bildung, des 'Lernens des Lernens' auf allen Unterrichtsstufen. Die Realisierungschancen dieser radikal antiständischen, im Grundansatz demokratischen Reform-



bemühen aber bleiben hinter der sozialen Realität der frühen preußischen Industrialisierungsphase weit zurück. Allein die Durchsetzung der allgemeinen Elementarbildung hätte zur Finanzierung eine erfolgreiche Steuerreform vorausgesetzt, der sich der grundbesitzende Adel erfolgreich verschließt. So fällt die neue humanistische Bildungsreform in Bruchstücke auseinander, die ihre eigene Dynamik entwickeln. Sie führt zur Auseinanderentwicklung des niederen und höheren Schulwesens mit ausdifferenzierten, statusmäßig abgestuften Lehrerständen.<sup>114)</sup> Nachhaltige Wirkung zeitigen die Reformbemühungen allein in dem Zweig des Bildungswesens, der dem gesellschaftlich erstarkten Bürgertum am nächsten steht: in der höheren Bildung. Ihre Reform allerdings bleibt der estatistischen Spur des 18. Jahrhunderts verhaftet und vertieft sie noch. Wenngleich der absolutistische Herrschaftsanspruch sich auflöst, so bedarf die liberalistische Gesellschaftsverfassung nichtsdestoweniger des Staates als 'Vikars der Nation'. Denn Bildung als eine allgemeine Reproduktionsbedingung der Gesellschaft zu organisieren, ist eine Funktion, die in der bürgerlichen Welt notwendig einer Instanz zufällt, die mit der Aufgabe betraut ist, den Zusammenhalt der Gesellschaft in seinen allgemeinen Bedingungen sicherzustellen: dem Staat. Die höhere Bildung geht mit der neuhumanistischen Reform immer umfassender im Staatsdienst auf. Augenfällig wird das an der Einrichtung von Staatsprüfungen als Zugangsvoraussetzungen für Justizdienst und Verwaltungsdienst wie auch an dem von Humboldt 1810 eingeführten philosophischen Staatsexamen 'pro facultate docendi' für das höhere Schulwesen. Wer in den höheren Staatsdienst eintreten will, muß durch die Schule des Staates hindurchgehen. Die selbstherrliche Ineinsetzung von Bildungsidee und Staatszweck ist schon für Fichte, den ersten Rektor der 1810 neugegründeten Berliner Universität, eine fraglose Selbstverständlichkeit. Mehr noch gilt das für Hegel, der seine Karriere selbst als Gymnasialdirektor in Nürnberg begann. Seine Schultheorie ist die vollendete Rechtfertigung der durch die Bildungsinstitution vorgenommenen Verstaatlichung des Individuums, der Unterwerfung des Individuellen

unters Allgemeine. Gleichzeitig aber kennzeichnet seine Analyse "die Stellung der Schule in der bürgerlichen Gesellschaft aufs treffendste, wird in ihr der entfremdete Charakter des schulischen Lernens ohne jede Beschönigung und Verbrämung als notwendiger Niederschlag einer dem Menschen entfremdeten Gesellschaftlichkeit dargestellt und begründet."<sup>115)</sup> Hegels Schultheorie gewinnt für die bürgerliche Welt einen paradigmatischen Charakter.

## II

Hegels Gesellschaftstheorie räumt mit der frühbürgerlichen Kindheitssehnsucht, an die sich noch die späten Anhänger Rousseaus zu klammern suchen<sup>116)</sup>, unmißverständlich auf. "Das Leben in der Familie", so führt er aus, ist infolge seiner Beschränkung auf die individuelle Reproduktion "ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens ..."<sup>117)</sup> Gerade darin aber liegt sein Mangel, denn die "wirkliche Welt ist ein festes, in sich zusammenhängendes Ganzes von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen; die Einzelnen gelten nur, insoweit sie diesem Allgemeinen sich gemäß machen und betragen, und es kümmert sich nicht um ihre besonderen Zwecke, Meinungen und Sinnesarten."<sup>118)</sup> Auf diese Welt aber "hat die Schule ... die Jugend ... vorzubereiten."<sup>119)</sup> Der gesellschaftliche Sinn der Schule bestimmt sich daher für Hegel als Mittelsphäre, die die Menschen aus dem Kreis der Familie in die Welt hinüberführt, "aus dem Naturverhältnisse der Empfindungen und Neigungen in das Element der Sache."<sup>120)</sup> Ihr soll der Einzelne sich fügen, ihre Vernünftigkeit als sein eigenstes inneres Wesen begreifen lernen. Allein durch die Familie bestimmt aber ist der einzelne Mensch unfähig zur gesellschaftlich geforderten Integration. Und deshalb muß der Übergang aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft durch die schulische Institution eigens gemacht werden. Die Vermitteltheit gesellschaftlicher Verhältnisse

treibt dazu, nicht die Familie selbst, denn diese weist in der Unmittelbarkeit ihrer Bezugsformen für Hegel nicht über sich hinaus. Gerade das ist der Mangel, den ihr Hegel attestiert. Unvernünftig ist die Familie für Hegel nicht in ihrer reduzierten Zweckbestimmung, sondern in der Form, in der ihre Zweckbestimmung existiert: als Unmittelbarkeit des Verhältnisses, mithin als Mangel an Reflexion. Damit der befangene Geist des Familienverhältnisses sich daraus erheben kann, bedarf das Bewußtsein eines anderen, die Unmittelbarkeit des Familienverhältnisses negierenden praktischen Verhältnisses. Ein solches Verhältnis ist die bürgerliche Gesellschaft bzw. ihr institutionalisierter Repräsentant: die Schule. Sie ist nicht nur die formale Negation der familiären Unmittelbarkeit, sondern zugleich deren inhaltliche. Aufgabe der Schule ist es, die natürliche Einheit der Familie in totum zu zerreißen. Bildung wird für Hegel daher nur auf den Weg gebracht über die Entfremdung, über den Schmerz der Differenz und Entzweiung, der durchlaufen sein will.<sup>121)</sup>

Doch ist die bürgerliche Gesellschaft für Hegel nicht nur das Gegenbild der Familie, nicht bloß deren einfaches negatives Abbild, sondern sie ist in ihrer Widersprüchlichkeit zugleich fortbestimmt, "um über die Negation der familiären Einheit, über die Zerrissenheit der bürgerlichen Gesellschaft, und dann weiterhin über die Negation dieser Negation, über die Aufhebung der Entfremdung zu einer neuen, der wahren, weil über ihren Gegensatz gegangenen und daher reflektierten Einheit zu gelangen ... . Zu ihrer Wahrheit gelangt ist die Idee der menschlichen Einheit erst, wenn subjektiver Zweck und objektiver Zusammenhang der Welt für das Bewußtsein eins geworden sind: im Staat."<sup>122)</sup> Im Staat sieht Hegel die wirkliche und wirkende, d.h. tätige, Einheit der Vernunft realisiert. Wirken aber kann er nur im Verhältnis zu den beiden ihm vorausgesetzten Sphären der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft, die ihre eigentliche Bestimmung nun nachträglich durch den Staat finden: als mangelhafte Formen der zu sich selbst gelangten Vernunft, die der Staat ist. Damit sanktioniert Hegel

in Begriffen der Vernunftdialektik den realen gesellschaftlichen Prozeß, in dem sich die durchrationalisierende Gesellschaft der Individuen mehr und mehr bemächtigt, durch die hindurch sie allein doch existiert. Die Subordination der Individuen in Hegels Staatsmetaphysik verweist auf das Opfer, das die vergesellschaftete Gesellschaft den Individuen abverlangt, die ihr Interesse an Selbsterhaltung dem System überschreiben müssen um den Preis des Selbstverlustes. "Ohne die Zession des selbsterhaltenden Interesses an die, im bürgerlichen Denken meist vom Staat repräsentierte Gattung vermöchte in entwickelteren gesellschaftlichen Verhältnissen das Individuum nicht sich selbst zu erhalten. Durch diesen für die Individuen notwendigen Transfer jedoch tritt die allgemeine Rationalität unvermeidlich fast in Gegensatz zu den besonderen Menschen, die sie negieren muß, um allgemein zu werden ... ." <sup>(123)</sup> Weil das Besondere seine gesellschaftliche Bestimmung durchs Allgemeine erfährt, schließt Hegel nach einem immer wiederkehrenden Modus, das Besondere sei nichts; es habe sein wirkliches Wesen am Allgemeinen, dem es sich in vernünftiger Einsicht fügen solle. Da aber die Kinder noch nicht die Einsicht haben, daß "die Welt als das Substantielle, das Individuum hingegen nur als ein Akzidenz zu betrachten ist" <sup>(124)</sup>, müssen sie durch äußeren Zwang dazu gebracht werden, abzusehen von ihrer Individualität, in der sie sich selbst Zweck sind, genauer: von aller Individualität überhaupt. "... mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeit, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen und allgemeinen Bildung gebracht werden ... . Je gebildeter ein Mensch ist, desto weniger tritt in seinem Betragen etwas nur ihm Eigentümliches, daher Zufälliges, hervor." <sup>(125)</sup> Der gebildete Mensch lebt nicht mehr für sich; er bestreitet bei Hegel sein Existenzrecht als Moment des Allgemeinen, des gesellschaftlichen Lebensprozesses. Die "höchste Pflicht" der Menschen, heißt es entsprechend bei Hegel, ist es, "Mitglieder des Staats zu sein" und "ein allgemeines Leben zu führen." <sup>(126)</sup> Darauf arbeitet die Schu-

le hin, indem sie alle zufällige Besonderheit des Einzelnen abschleift, damit er sich "nach der Natur der Sache"<sup>127)</sup> benehme. Das Individuum hat kein Recht gegenüber der Sache, weniger noch gegenüber dem Staat. Das geistige Ermächtigungsgesetz, das Hegel liefert, wirft erst ein Jahrhundert später seine rationalistische Tarnkappe ab und offenbart im faschistischen Leitsatz, der Einzelne sei nichts, sein Volk aber alles, seinen irrationalen Kern. Die ins Totale gekehrte Vernunftdialektik Hegels trägt schon ihre Widerlegung in sich. In der Totale des Allgemeinen spricht dessen eigenes Mißlingen sich aus. Was kein Partikulares verträgt, verrät sich selbst als partikular Herrschendes.

"Allbeherrschende Vernunft, die über einem anderen sich instauriert, verengt notwendig auch sich selbst. Das Prinzip absoluter Identität ist in sich kontradiktorisch. Es perpetuiert Nichtidentität als unterdrückte und beschädigte."<sup>128)</sup> An dieser Unterdrückung aber hat die Schule systematisch Anteil. Sie geschieht einmal als praktische Bildung durch die empirischen Verhältnisse der Institution selbst, sodann durch das spezifische Verhältnis, in das die Schule die Kinder als Schüler zueinander setzt: "abstrakte Gleichheit in der Unterwerfung unter die Schulordnung, Anerkennung der anderen in ihren formellen Rechten als unabhängigen Personen, jedoch Gleichgültigkeit gegen ihre Individualität, Bekämpfung der anderen als Konkurrenten; zum dritten und in der Hauptsache aber durch das Hauptgeschäft' der Schule, den Unterricht, d.h. die Bildung des Geistes zur Abstraktion."<sup>129)</sup> Die Freiheit, die aus dieser Abstraktion entspringen soll, wird erkaufte durch die Unterdrückung, die das Individuum inwendig gegen sich kehrt.<sup>130)</sup> Darin folgt Hegel der großen Linie der Aufklärungspädagogik. Befreiung konkretisiert sich für ihn als "die harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, so wie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und der Willkür des Beliebens. Daß sie diese harte Arbeit ist, macht einen Teil der Ungunst aus, der auf sie fällt. Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die Objektivität gewinnt, in der er seiner-

seits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein." <sup>131)</sup> In der harten Arbeit der Realisation der Idee soll der Geist alle Individuation hinter sich lassen, um im Allgemeinen aufzugehen. Es versteht sich von selbst, daß Hegel diesen Opfermut all jenen ansinnt, die er zum "dritten, denkenden Stand" <sup>132)</sup> zählt, der die allgemeinen Interessen des gesellschaftlichen Zustandes zu seinem Geschäfte hat, kurz: den Staatsbeamten.

Während sich die Gymnasiallehrerschaft entsprechend zur Reinheit der Idee läutern soll, bleiben für die Volksschullehrer ungleich praktischere Reinheitsideale in Geltung: "Reinlichkeit und Ordnung in Kleidern und Büchern" <sup>133)</sup> firmiert an der Stelle, die im höheren Schulwesen die Reinigung der Begriffe einnimmt. "Wo das Gewicht doch auf die Einhaltung der elementarsten Reinlichkeitsregeln gelegt werden muß, reicht die 'Fürsorge' nicht auch noch bis zu den sublimen Formen des lautreinen Sprechens und der umfassenden begrifflichen Reinheit. Umgekehrt wird man dort, wo saubere Kleidung vorausgesetzt werden kann, sich schon gleich mehr auf Sprech- und Gedankenarbeit einlassen können." <sup>134)</sup> Im einen wie im anderen Falle aber bildet das Reinheitsideal die Kehrseite eines umfassenden Disziplinierungsprozesses, mit dem die Normen gesellschaftlicher Rationalität im Individuum verankert werden sollen. Hegels 'harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens' wird für den 'unmittelbaren Stand' der Landbevölkerung umgemünzt zur 'Zucht' als der - wie es Hegel nennt - 'ungeistigen Form der Bildung'. Entsprechend schließt die Bildungsbegrenzung und strenge Disziplin in den Lehrerseminaren eine wissenschaftliche Ausbildung der Elementarschullehrer aus. Vornehmlich in der Restaurationsphase nach dem Scheitern der preußischen Reformen wird von Beckedorff, dem Volksschulreferenten des preußischen Kultusministeriums, die Ausbildung der Lehrer des Volkes wie auch das Volk selbst auf eine religiöse Gesinnungsbildung eingeschworen. Nicht die Vernunft, sondern der Affekt soll für die unteren Volksschichten die Basis sozialer Integration sicherstellen. Beckedorff argumentiert sublim-psychologisch, wenn er gegen

die 'sog. allgemeine Bildung' vorbringt, daß "mit diesem gleichförmigen äußeren Anstriche, welcher allen erteilt werden soll, zugleich eine Menge von gleichartigen Wünschen, Erwartungen und Ansprüchen in den Einzelnen aufgeregt werden müssen, die insgesamt unmöglich sich befriedigen lassen ... ." <sup>135)</sup> Die Volksschule soll die soziale Herrschaftsstruktur auf Dauer stellen, indem sie eine spezifische Affektgestalt in den Individuen herausbilden hilft. Insbesondere die Elementar- und Landschulen werden als Produktionsstätten eines Sozialcharakters in Dienst genommen, dessen Strukturmerkmale E. Fromm später mit den Begriffen 'anal-hortend' bzw. 'sado-masochistisch' umreißt. <sup>136)</sup> Beckedorffs Forderung, die Seminaristen sollten darauf vorbereitet werden, "daß sie künftig ein Lehramt auch unter ungünstigen Bedingungen annehmen und auch in drückender Lage mit Liebe darin verharren" <sup>137)</sup>, gibt davon ebenso Zeugnis wie die Stiehl'schen Regulative von 1854. <sup>138)</sup> Stiehl hat der abstrakten, formalen Denkbildung an Präparanden und Lehrerseminaren vollends abgeschworen, um demgegenüber diejenigen Charakterdispositionen zu unterstreichen, die im unseligen Syndrom des 'autoritären Charakters' zusammen-schießen, dessen zerstörerische Konsequenzen erst das folgende Jahrhundert ganz ans Licht bringt. Keine Abstraktion, kein System, keine Kritik, keine Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie oder Psychologie, dafür Selbstverleugnung, Untertanenmentalität, Sittlichkeit als Konformismus, Patriotismus und volkstümlich-anschauliche Darstellung werden zu Kernbegriffen schulischer Unterrichtsarbeit.

Daß dieses fast schon vorindustrielle Sozialisationskonzept dem industriellen Schub ('take off') des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts <sup>139)</sup> nicht standhält, ist begreiflich. Der Zwang zur strukturellen Anpassung unter dem liberalen Kultusminister A. Falk, hoffnungsvoll als "Frühling im preußischen Volksschulhaus" <sup>140)</sup> apostrophiert, bleibt jedoch letztlich gleichermaßen dem Prinzip der Herrschaftssicherung verhaftet. Hatte bereits Stiehl in einem Schreiben vom 17.2.1865 zugestanden, daß die Lehrpläne den erhöhten

Bedürfnissen der Wirtschaft in Industriegebieten angepaßt werden müßten<sup>141)</sup>, so folgen die "Allgemeinen Bestimmungen" von Falk 1872 diesem Trend durch Einschränkung des Religionsunterrichts und Ausbau der Realien (vaterländische Geschichte, Erdkunde, Naturlehre). Die neuen Qualifikationserfordernisse kommen jedoch nicht nur in den expliziten Lernzielen, sondern mehr noch in der veränderten inneren Schulorganisation zum Ausdruck. Der Ausbau des mehrklassigen Volksschulsystems reagiert auf veränderte Merkmale der industriellen Arbeitsorganisation.<sup>142)</sup> Über die Anhebung der untersten Volksschichten auf einen 'geistigen Mittelstand' führen die neuen Lehrpläne und Unterrichtseinrichtungen jedoch nicht hinaus. Die aufklärerische Tendenz der "Allgemeinen Bestimmungen" findet ihre selbstverständliche Grenze an einer trüben Gesinnungsbildung durch religiöse Indoktrination, Nationalismus und Monarchenpatriotismus. "In der Zeit nach der Reichsgründung trat neben dem überkommenen 'religiösen', 'sittlichen' und 'lebenspraktischen' Bildungsziel in noch dezidiierterer Weise als zuvor das 'nationale' oder - als Synonym gebraucht - 'vaterländische' hervor."<sup>143)</sup>

Die durchgängige Theoriefeindlichkeit der Volksschulbildung, die stets nur so weit zurückgenommen wird, wie es soziostrukturelle Innovationszwänge erfordern, verknüpft sich auch im wilhelminischen Deutschland mit einer autoritätsfixierenden Charakterformation, die den treuen Staats- oder Volksdiener zum Leitbild erhebt. Dies dürfte zu den tieferen Ursachen zählen, weshalb nach der Revolution von 1918 die ausgerufene politische Demokratie wohl institutionell, weniger aber individuell zum Tragen kommt. Zu tief sind über lange Zeiträume hinweg jene Charakterdispositionen verinnerlicht, aus denen der Untertanengeist sich nährt. Zweifellos hat die Kulturkritik der Jahrhundertwende und die reformpädagogische Bewegung dagegen aufbegehrt. "Ihr positiver Charakter besteht gewiß darin, daß mit ihr eine genuin pädagogische Leidenschaft wirksam wurde, daß sie den Schutz des Kindes zum ersten Mal in ein breites Bewußtsein rückte, den Anspruch junger Menschen auf Selbst-



bestimmung."<sup>144)</sup> Die 'November-Erlasse' des neuen preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, die der Hoffnung Ausdruck geben, daß "die Luft der Schule gereinigt werde von dem Ungeist der toten Unterordnung, des Mißtrauens und der Lüge"<sup>145)</sup>, tragen die Handschrift des 'Jugendbewegten' Wynecken. Doch bleibt die reformpädagogische Bewegung insgesamt in ihrer lebensphilosophischen Fundierung im letzten ohne rationale Fassung. Wo das Leben - nach Diltheys bekanntem Diktum - nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden kann, bleibt der irrational gewordene gesellschaftliche Rationalisierungsprozeß ohne Korrektiv. Dies mag mit ein Grund dafür sein, warum die Reformpädagogik, bei aller Kritik an autoritätsfixierender Bildung, dem anhebenden Faschismus nicht genügend Widerstand entgegensetzen konnte. Das Echo preußischen Staatsgeistes hallt noch im ausgereiftesten Regierungsentwurf der Weimarer Zeit zu einem Reichsvolksschulgesetz von 1927 wider. Trotz der vorgeschlagenen Gemeinschaftsschule als Regelschule - woran der Entwurf am Ende scheiterte - lautet das Erziehungsziel, die schulpflichtige Jugend "zu sittlich wertvollen Menschen und zu Staatsbürgern zu erziehen, die fähig und bereit sind, der deutschen Volksgemeinschaft zu dienen."<sup>146)</sup> Von der alten Trias 'Gott, Kaiser und Vaterland' bleibt das Vaterland bestehen. Aufgebläht zur völkischen Ideologie, ersteht der Untertanengeist aufs neue. "Die Erziehung zu Volk und Staat ist ... die vornehmste Aufgabe aller deutschen Schulen. Die Jugend zu Volk und Staat zu erziehen, heißt aber Erziehung zum Dienst, zur Verantwortung und Opferfähigkeit gegenüber dem Ganzen."<sup>147)</sup> Mit diesen Worten liegt Reichsinnenminister Gayl 1932 schon ganz im Fahrwasser des beginnenden Nationalsozialismus. In der nationalsozialistischen Machtergreifung vollendet sich schließlich die Herrschaft des Allgemeinen übers Besondere, der das 19. Jahrhundert vorarbeitete. Der Staat, den Hegel noch als wirksame und wirkende Einheit der Vernunft pries, entfaltet nun sein herrschaftliches Wesen bis zum Irrsinn. Daß "die einzig wahre Realität des Individuums"<sup>148)</sup> der Staat sei, liest sich als bitterer Kommentar Mussolinis zu Hegels Staatstheorie. Ge-

treu dem Hegelschen Grundsatz, daß am Gebildeten nichts Eigentümliches und Zufälliges hervortreten solle, konzipiert der faschistische Staat die Schule als Zuchtanstalt, die nicht individuelle Menschen hervorbringt, sondern Typen. "Typus", so doziert K. F. Sturm, "ist nach Ernst Krieck 'Gleichförmigkeit der inneren Bildung eines Menschenkreises: Gleichartigkeit der Haltung, der Gesinnung, der Bewußtseinskreise und der Funktionen'"<sup>149)</sup> Solcher Gleichartigkeit aber ist intellektuelle Bildung höchst abträglich. Daher setzt die nationalsozialistische Erziehung - ganz in der Tradition der Volksschulbildung des 19. Jahrhunderts - auf Charakterformation. "Der völkische Staat hat ... seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung."<sup>150)</sup> Die Rangfolge der Erziehungsziele schlägt sich nieder im unterschiedlichen Stellenwert von Lehrplan und Lernorganisation. Wo Bildung nicht über eine reflektierte Inhaltlichkeit auf den Weg gebracht werden soll, wird die Lernorganisation zur Prägeinstanz: Der Einzelne soll sich einfügen, sich unterordnen lernen. Pflichttreue, Kameraderie, Gefolgschaft sind nicht allein die Früchte einer eingeschliffenen Ideologie, sondern des institutionalisierten Rahmens.

Daher zielt die bildungspolitische Kehrtwendung nach dem Zusammenbruch des Faschismus auch nicht einzig auf eine Revision der Inhalte oder ein Auswechseln des Lehrpersonals, sondern auf eine veränderte Schulstruktur. Die Demokratisierungsforderungen nach dem Zweiten Weltkrieg intendieren in unterschiedlicher Weise ein 'Einheitsschulsystem', für das sich auch in der neu gegründeten CDU Fürsprecher finden.<sup>151)</sup> Doch verschieben sich seit der Trennung der Westzonen von der SBZ die politischen Kräftever-

hältnisse hin zu konservativ-liberalen Länderregierungen. Das in der Weimarer Zeit entwickelte, nach der vierjährigen Grundschule sich verzweigende Schulsystem wird - einschließlich der konfessionellen Trennung der Volksschule - zunächst wiederhergestellt. Beginnendes 'Wirtschaftswunder' und steigende Geburtenjahrgänge allerdings zwingen das Schulsystem zu reagieren. Die Vielzahl partieller Veränderungen in den fünfziger Jahren können das herkömmliche Schulsystem jedoch nur begrenzt flexibel halten. So stellt der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964 unumwunden fest, "daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten fünfzig Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben."<sup>152)</sup> Allein nach der 'Bedarfsfeststellung 1961 - 1970' der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1963 hätte sich - bei Extrapolation der Trends der fünfziger Jahre - ein Fehlbestand von 50 000 Lehrern ergeben. Georg Picht popularisiert das alarmierende Ergebnis unter dem Schlagwort von der 'deutschen Bildungskatastrophe'<sup>153)</sup>. Die Gesamtreform des Bildungswesens, die gegen Ende der sechziger Jahre anhebt, verändert mit der Schulstruktur in eins das soziale Substrat der Prozesse institutioneller Charakterformation. Mit steigender gesellschaftlicher Mobilität, zunehmender internationaler Verflechtung und anwachsendem gesellschaftlichem Abstraktionsniveau werden autoritätsfixierende Untertanenmentalität, asketische Selbstverleugnung und volkstümlich-anschauliches Denken in immer weiterem Maße obsolet. Der sich anbahnende Umbruch basaler Strukturen des vorherrschenden Sozialcharaktersyndroms läßt sich dabei nur zum Teil auf das Konto schulischer Aufklärungsarbeit verbuchen. In der sich ausweitenden Konsumgesellschaft werden die überkommenen Charakterdispositionen schlicht disfunktional. Die Aufhebung des autoritären Charakters verdankt sich der fortgesetzten Rationalisierung des Gesellschaftsprozesses. Doch ist es keineswegs entschieden, ob den tiefenstrukturellen Umbrüchen in den Individuen vermehrte Freiheitsspielräume entsprechen oder ob sich in ihnen nur 'die schlechte Aufhebung des autoritären Charakters'<sup>154)</sup> ausspricht.

## Anmerkungen zu Teil 2.1:

- 1) Vgl. auch F. H. Paffrath (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, Weinheim 1987, S. 19
- 2) C. Wulf: Erziehung und Bildung nach Auschwitz angesichts der katastrophalen Seite der Moderne, in: P. Heitkämper/ R. Huschke-Rhein (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter, Weinheim/Basel 1986, S. 138
- 3) W. Strelewicz: Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung, in: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985, S. 143
- 4) C. Wulf/ H.-J. Wagner: Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität - Die Aktualität Adornos für eine Kritische Erziehungswissenschaft, in: F. H. Paffrath (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 30
- 5) M. Foucault, zitiert nach: G. Deleuze: Foucault, Frankfurt/M 1987, S. 133
- 6) Anm.: Ausnahmen bilden etwa: P. Gstettner: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft, Reinbek 1981; H. Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981; W. Drefen: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/M 1982; F. Kost: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985
- 7) Vgl. Th. W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz (hrsg. von G. Kadelbach), Frankfurt/M 1971, S. 88-104
- 8) Vgl. neuerlich: F. Pöggeler: 'Erziehung nach Auschwitz' als Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik, in: F. H. Paffrath (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 54-68
- 9) Vgl. Th. W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, a.a.O., S. 88
- 10) M. Horkheimer: Vernunft und Selbsterhaltung, Frankfurt/M 1970, S. 54
- 11) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Vorwort zur Neuauflage, a.a.O., S. IX
- 11a) Vgl. W. van Reijen/ G. Schmidt Noerr (Hrsg.): Vierzig Jahre Flaschenpost: 'Dialektik der Aufklärung' 1947-1987, Frankfurt/M 1987
- 12) J. Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M 1985, S. 130
- 13) H. Hesse: Vernunft und Selbstbehauptung, Frankfurt/M 1984, S. 9
- 14) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 207
- 15) ebd., S. 44

- 16) ebd., S. 44
- 17) J. Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne, a.a.O., S. 131
- 18) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 5
- 19) ebd., S. 48
- 20) J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, Stuttgart-Bad Cannstadt 1977, S. 28
- 21) H. Hesse: Vernunft und Selbstbehauptung, a.a.O., S. 93 f.
- 22) ebd., S. 95
- 23) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 46
- 24) V. Rittner: Horkheimer/ Adorno: Die Dialektik der Aufklärung. Die unterirdische Geschichte des Abendlandes und das Verhältnis von Körper, Herrschaft und Zivilisation, in: D. Kamper (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses, München/ Wien 1975, S. 142
- 25) H. Hesse: Vernunft und Selbstbehauptung, a.a.O., S. 94
- 26) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 80
- 27) ebd., S. 12
- 28) ebd., S. 12
- 29) V. Rittner: Horkheimer / Adorno ..., a.a.O., S. 150
- 30) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O. S. 50 f.
- 31) ebd., S. 33
- 32) J. Habermas: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/M 1971, S. 187
- 33) Anm.: Das Drei-Phasen-Modell entspricht in groben Zügen auch Foucaults eigener Rekonzeptualisierung seines Werks; vgl. M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, Nachwort in: H. L. Dreyfus/ P. Rabinow: M. Foucault - jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/M 1987, S. 243
- 34) M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a.a.O., S. 245
- 35) ebd., S. 244

- 36) Vgl. ebd., S. 245
- 37) Vgl. G. Deleuze: Foucault, a.a.O., S. 131 ff.
- 38) ebd., S. 24
- 39) Vgl. M. Foucault: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1, Der Wille zum Wissen, Frankfurt/M 1983
- 40) G. Deleuze: Foucault, a.a.O., S. 59
- 41) M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a.a.O., S. 255
- 42) ebd., S. 245
- 43) ebd., S. 243
- 44) Vgl. H. Fink-Eitel: . Foucaults Analytik der Macht, in: F. A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980; ebenfalls: L. A. Pongratz: Bildung und Subjektivität, Weinheim/Basel 1986, S. 83
- 45) M. Foucault, zitiert nach: G. Deleuze: Foucault, a.a.O., S. 131
- 46) ebd., S. 141
- 47) ebd., S. 160
- 48) Th. W. Adorno: Negative Dialektik (stw 113), Frankfurt/M 1975, S. 262
- 49) M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a.a.O., S. 256
- 50) M. Foucault: Von der Freundschaft, Berlin o. J., S. 81
- 51) ebd., S. 79 f.
- 52) M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a.a.O., S. 250
- 53) ebd., S. 246
- 54) Vgl. G. Deleuze: Foucault, a.a.O., S. 148
- 55) Vgl. J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 63 ff.
- 56) ebd., S. 65
- 57) Vgl. ebd., S. 77
- 58) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 26
- 59) J. Habermas: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, a.a.O., S. 187

- 60) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 315
- 61) Vgl. J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 51 ff.
- 62) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 36
- 63) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/M 1972, S. 13
- 64) J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 77
- 65) Vgl. J. Améry: Michel Foucaults Vision des Kerker-Universums, in: Merkur 347, 1977
- 66) H. Hesse: Rückkehr in die Gegenwart, in: Konkursbuch 8, S. 62
- 67) Vgl. J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 44 f.
- 68) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 358
- 69) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 37
- 70) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 174
- 71) M. Horkheimer: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/M 1967, S. 133
- 72) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 145
- 73) ebd., S. 398
- 74) ebd., S. 389
- 75) Vgl. W. Sesink: Die Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht - Zur Kritik der Schule, unveröff. Manuskript, St. Augustin 1980
- 76) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M.1972, S. 15
- 77) H.-J. Heydorn: Zum Widerspruch im Bildungsprozeß, in: ders.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M 1980, S. 271
- 78) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M 1970, S. 317
- 79) Anm.: Gerade dies führt W. Sesink als Kritik gegen Heydorn ins Feld: Der Widerspruch, auf den Heydorn abhebe, sei nur einer zwischen Begriff und Wirklichkeit, nicht einer der Wirklichkeit selbst (vgl. W. Sesink: Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft, Diss. Bonn

1976). Zu Zeiten aber, wo die falsche Versöhnung zwischen Allgemeinem und Besonderem, die das Besondere nicht in sein Recht setzt, sondern rastlos verzehrt, Platz greift, werden die Widersprüche "in den Menschen selber zurückverlegt. Damit beginnt ein neuer Kampf, ein Kampf im Dunkel, in dem der Bildung eine entscheidende Rolle zufällt." (H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 318) Es ist der kritische Begriff, der Licht ins Dunkel bringt, der es erlaubt, über das Gegebene hinauszugehen, um die Idee eines Zustands, der der Lebensnot entronnen wäre, offenzuhalten. Dieser Überschritt ist im Bildungsbegriff mit angezeigt.

- 80) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, a.a.O., S. 16
- 81) ebd., S. 12
- 82) E. Groß: Zur Soziologie und Psychoanalyse der Schule, Bad Heilbrunn 1979, S. 14
- 83) Anm.: In diesem Sinn definiert G. Geißler: "Schule entsteht immer dann, wenn ein umfassender, rational durchgebildeter Lehrgehalt existiert, der nur in methodisch geordneter Weise überliefert werden kann." (G. Geißler: Die Schule, in: W. Scheibe (Hrsg.): Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, Stuttgart 1960, S. 275
- 84) L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, in: L. Froese/ W. Krawietz (Hrsg.) Deutsche Schulgesetzgebung, Bd. 1, Weinheim 1968, S. 13
- 85) Kaiserliche Verordnung Karls des Großen von 804, zitiert nach L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, a.a.O., S. 15
- 86) Der auf der Aachener Reichssynode von 817 verfügte Ausschluß der Laien von den klerikalischen Bildungsstätten mußte bereits fünf Jahre später revidiert werden. Vgl.: L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, a.a.O., S. 15
- 87) F. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1906, S. 171
- 88) W. Flitner hat diesen Umbruch in seiner Arbeit über 'Die vier Quellen des Volksschulgedankens' (Hamburg 1949) entsprechend als Weg von der 'katechetischen Laienbildung' der Reformationszeit zur 'realistischen Muttersprachenschule' markiert. Dabei sucht sein Grundansatz vier relativ eigenständige Ursprünge des Volksschulgedankens ausfindig zu machen, während im vorliegenden Ansatz historisch sich ausdifferenzierende Schübe eines durchgängigen Rationalisierungsprozesses der bürgerlichen Gesellschaft zur Debatte stehen.



- 89) G. Petrat faßt diesen allgemeinen Vorgang unter dem Stichwort der "Verbreitung des Disziplinierungsmittels 'Muttersprache'." (Vgl.: G. Petrat: Schulunterricht - Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 - 1850, München 1979, S. 74 ff.)
- 90) Beide Quellentexte in: H. Lorenzen (Hrsg.): Martin Luther - Pädagogische Schriften, Paderborn 1957
- 91) L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, a.a.O., S. 20
- 92) Vgl.: H. Böhmer: Luther im Lichte der neueren Forschung, Leipzig 1917<sup>4</sup>, S. 281
- 93) Zur Diskussion vgl. K. Erlinghagen: Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972, S. 24 ff.
- 94) Vgl.: G. Giese: Einführung, in: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961, S. 13
- 95) Weimarer Schulordnung von 1619, zitiert nach L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, a.a.O., S. 21
- 96) A. Sachse: Die Entwicklung der Bildungsorganisation und ihr gegenwärtiger Zustand in Deutschland, in: H. Nohl/L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933, S. 381
- 97) Vgl. auch: W. Dilthey: Der Staat als Erzieher, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 3, Stuttgart 1959, S. 158 ff.
- 98) Vgl.: W. Sesink: Die Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht - Zur Kritik der Schule, unveröffentlichtes Manuskript, St. Augustin 1980
- 99) Vgl. J. A. Comenius: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, hrsg. von A. Flitner, Düsseldorf/München 1954
- 100) Dies findet seine anschauliche Darstellung auf dem Titelbild der 1657 in Amsterdam herausgegebenen 'sämtlichen didaktischen Werke' vgl.: R. Alt: Bildatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. 1, Berlin 1960, S. 344
- 101) B. Nieser: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft, Frankfurt/M 1978, S. 156
- 102) Schulordnung für Kleve und Mark vom 6. August 1687, zitiert nach: L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, a.a.O., S. 23
- 103) Vgl. den informativen Sammelband von U. Herrmann (Hrsg.): 'Das pädagogische Jahrhundert', Weinheim/Basel 1981
- 104) Vgl. R. Lassahn/R. Stach: Geschichte der Schulversuche, Heidelberg 1979

- 105) Vgl. K. Schaller/Th. Ballauf: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 2, Freiburg/München 1970, S. 354 ff.
- 106) Das in Dessau errichtete Philanthropin, in: A. Reble: Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband 1, Stuttgart 1971, S. 197
- 107) C. G. Salzmann: Volks- und Jugendschriften, Stuttgart 1845, S. 32
- 108) H.-J. Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1, Frankfurt/M 1980, S. 273
- 109) Entsprechende Quellentexte in: L. Froese/W. Krawietz: Deutsche Schulgesetzgebung, Bd. 1, a.a.O., S. 91; S. 93 f.; S. 105 ff.
- 110) L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, a.a.O., S. 26
- 111) Schulrechtliche Vorschriften des Allgemeinen Landrechts für die Preußischen Staaten vom 5. Februar 1794, in: G. Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, a.a.O., S. 61 - Dabei ist im Auge zu behalten, daß der reale Ausbau des allgemeinen Schulsystems der Schulrechtspolitik im allgemeinen zeitlich verschoben nachhinkt. Oft handelt es sich bei den zahlreichen Schul-Edikten des 18. Jahrhunderts um wohlmeinende Absichtserklärungen, und es läßt sich anzweifeln, ob die Landesherren jeweils bereit gewesen sind, die finanziellen Voraussetzungen für einen auch nur bescheidenen Ausbau des Elementarschulwesens überhaupt zu schaffen. (Vgl.: A. Leschinsky/P. M. Roeder: Schule im historischen Prozeß, Stuttgart 1976, S. 78 ff.)
- 112) Zitiert nach: K. Bungardt: Die Odyssee der Lehrerschaft, Hannover 1965, S. 13
- 113) Vgl. R. B. Jachmann: Über das Verhältnis der Schule zur Welt, in: R. Joerden (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus, Berlin/Langensalza/Leipzig, o.J., S. 88-112
- 114) Vgl.: H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1981, S. 35-43
- 115) W. Sesink: Die Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht, a.a.O., S. 16 - Die nachfolgenden Ausführungen zu Hegel verdanken wesentliche Impulse der vorgenannten profunden Arbeit von W. Sesink.
- 116) Vgl.: H.-J. Heydorn: Exkurs Kindheit, in: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, a.a.O., S. 54 ff.
- 117) G.W.F. Hegel: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner, Bd. 3, Stuttgart 1940, S. 269
- 118) ebd., S. 272

- 119) ebd., S. 272
- 120) ebd., S. 269
- 121) Vgl. H.-J. Heydorn, Bildungstheorie Hegels, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M 1980, S. 213 ff.
- 122) W. Sesink: Die Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht, a.a.O., S. 9f.
- 123) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 312
- 124) G.W.F. Hegel: Sämtliche Werke, Bd. 10, a.a.O., Stuttgart 1942, S. 97
- 125) ebd., S. 88
- 126) G.W.F. Hegel: Sämtliche Werke, Bd. 7, a.a.O., S. 329
- 127) ebd., S. 269
- 128) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 312
- 129) W. Sesink: Die Verstaatlichung ..., a.a.O., S. 12
- 130) Zur Selbstaufopferung des Individuums in Hegels Bildungstheorie vgl. auch: J.J. Schaaf: Bildung als Frei Entlassen - Anmerkungen zu Hegels Bildungstheorie, in: Pädagogische Rundschau, Sonderheft 8/1982, S. 31
- 131) G.W.F. Hegel: Sämtliche Werke, Bd. 7, a.a.O., S. 269
- 132) G.W.F. Hegel: Sämtliche Werke, Bd. 10, a.a.O., S. 403
- 133) G. C. Dreffenbach: Über die ästhetische Ausbildung in Schulen, in: Allgemeine Schulzeitung, Jg. 1846, Sp. 83, zitiert nach: G. Petrat: Schulunterricht, a.a.O., S. 340
- 134) G. Petrat, Schulunterricht, a.a.O., S. 261
- 135) L. von Beckedorff, zitiert nach H.-G. Herrlitz/L. Hopf/H. Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, a.a.O., S. 48
- 136) Zur Differenzierung des Systems der Charakter-Orientierungen bei E. Fromm vgl. R. Funk: Mut zum Menschen, Stuttgart 1978, S. 57 f.; S. 63-66
- 137) Zitiert nach: H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: Deutsche Schulgeschichte, a.a.O., S. 55
- 138) Vgl.: K. E. Jeismann: Die 'Stiehlschen Regulative' - Ein Beitrag zum Verhältnis von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen, in: U. Herrmann: Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim/Basel 1977, S. 137 ff.
- 139) Vgl.: R. Kosellek: Staat und Gesellschaft in Preußen 1815 - 1848, in: H.-U. Wehler (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte, Köln 1968, S. 55 ff.
- 140) Vgl.: F. Meyer: Schule der Untertanen - Lehrer und Politik in Preußen 1848 - 1900, Hamburg 1976, S. 51 ff.
- 141) Vgl.: C. Berg: Die Okkupation der Schule, Heidelberg 1973, S. 98

- 142) Vgl.: H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: Deutsche Schulgeschichte ..., a.a.O., S. 95
- 143) C. Berg: Die Okkupation der Schule, a.a.O., S. 91
- 144) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 268
- 145) November-Erlasse in Preußen, in: G. Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, a.a.O., S. 236
- 146) Entwurf zu einem Reichsvolksschulgesetz von 1927, in: L. Froese/W. Krawietz: Deutsche Schulgesetzgebung, Bd. 1, a.a.O., S. 212
- 147) Der Gaylsche Schülerlaß vom 28. Juni 1932, in: G. Giese: Quellen zur ..., a.a.O., S. 250
- 148) B. Mussolini: Die Lehre des Faschismus, in: E. Nolte (Hrsg.): Theorien über den Faschismus, Köln 1972, S. 207
- 149) K. F. Sturm, zitiert nach: H. J. Gamm: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964, S. 114
- 150) A. Hitler, zitiert nach: H. J. Gamm: Führung und Verführung, a.a.O., S. 48
- 151) Vgl. D. Kuhlmann: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: S.B. Robinsohn u. a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Bd. 1, Stuttgart 1970, S. 38; S. 90
- 152) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (Empfehlungen und Gutachten, Folge 3), Stuttgart 1964, S. 1
- 153) Vgl.: G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964
- 154) Vgl.: F. Böckelmann: Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit, München 1971

## 2.2 Schule im Prozeß gesellschaftlicher Disziplinierung

Die These von der 'schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit' wurde schon zu Beginn der 70er Jahre entwickelt - lange bevor kontroverse Debatten über den sog. 'neuen Sozialisationstyp' pädagogisch en vogue waren. Die Formel von der - wohlgemerkt: schlechten - Aufhebung registriert feinfühlend, welche Verschiebungen sich im Phänotypus des Gesellschaftscharakters in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzogen haben: Zwischen dem 'autoritären Charakter'<sup>1)</sup> zu Beginn dieses Jahrhunderts und dem 'narzißtischen Sozialisationstyp'<sup>2)</sup> unserer Tage liegen scheinbar Welten. Dennoch wäre es kurzschlüssig, etwa Disziplin und Drill der Kaiserzeit gegen die subjektiven Freiheiten der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft blank auszuspielen. Vielmehr gemahnt die Rede von der 'schlechten Aufhebung des autoritären Charakters' daran, daß über alle Kriege und historische Niederlagen hinweg die Kontinuität der Macht stets noch die Zusammenbrüche überdauerte. Daß die gegenwärtige Gesellschaftsformation sich der repräsentativen Demokratie verpflichtet weiß, daß sie die grobe, mit offenem Zwang operierende Disziplinierung verabscheut, beweist noch nicht, daß der Formationstypus von Macht, der die bundesrepublikanische Welt im Innersten zusammenhält, der Disziplinierung enträt. Im Gegenteil wäre der Blick für das Netzwerk von Taktiken und Strategien zu schärfen, mit denen sich - meist unterhalb des Niveaus politischer Programme und pädagogischer Institutionen - die gesellschaftlichen Integrations- und Disziplinierungsmechanismen einschleifen. Dies geschieht vielleicht lautloser und bewußtloser als ehedem, gewiß aber nicht weniger effektiv. Erst der mikrologische Blick, mit dem sich ein Historiker wie Michel Foucault Geschichts- und Gesellschaftsprozessen nähert, bringt die unterschwellig wirksame 'politische Ökonomie der Macht' ans Licht. Hervor kommt ein ganzes Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich des Körpers und der Seele der Menschen bemächtigen, sie durchkreuzen, unterwerfen und re-integrieren. Der Prozeß der Aufklärung, "der die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden."<sup>3)</sup> An Foucault ist es, die dunkle Kehrseite dieses Prozesses in den

Blick zu rücken. Ins Auge fällt dabei eine sich verallgemeinernde und immer tiefer in die Menschen eingrabende Disziplinierung, auf der die gewährten bürgerlichen Freiheiten aufruhon: "Um auf dem Niveau der Institutionen einen bestimmten bürgerlichen Liberalismus zu ermöglichen, bedurfte es auf der Ebene der 'Mikromächte' einer viel engeren Einschnürung der Individuen, einer besser durchorganisierten Parzellierung der Körper und Verhaltensweisen. Die Disziplin ist die Kehrseite der Demokratie."<sup>4)</sup>

Das muß zumindest all diejenigen Pädagogen befremden, denen an der Demokratisierung des Schullebens nach 1945 etwas gelegen ist. Und Foucault wäre gründlich mißverstanden, wollte man ihn kurzerhand in die Riege der Antidemokraten einreihen. Die Demokratisierungs- und Emanzipationspostulate aber, die die kritische Erziehungswissenschaft bis zum Überdruß durchdekliniert, bleiben so lange Wortgeklingel, wie die abgründtiefe Zwieschlächtigkeit des bürgerlichen Emanzipationsprozesses nicht wirklich durchschaut ist. Genau dies läßt sich von Foucault lernen. Mag sein, daß die Demokratisierung des Bildungswesens in den 70er und 80er Jahren vorangeschritten ist. Ebenso sicher allerdings haben sich sanfte Normalisierungstechniken im Bildungssystem ausgebreitet, die nicht das Verschwinden der Macht anzeigen, sondern eher eine andere Technologie und Ökonomie der Macht. Nicht mehr moralische Indoktrination und körperliche Repression bestimmen das Feld, sondern moderne Überwachungsformen: vom arbeitsteiligen Teamwork im Klassenzimmer über innere Differenzierungsmaßnahmen bis zur Schullaufbahnberatung. Sie nähren den Verdacht, daß die Kinder und Jugendlichen, die in ihre angebliche Freiheit geführt werden sollen, dort niemals ankommen. Noch ehe sie sich - ihrem subjektiv vermeinten Sinn nach - als Produzenten ihrer eigenen Lebensumstände ins Spiel bringen können, sind sie schon Produkte der mikrologischen Mächte, die sie konstituieren. Zweifellos gehört die Abkehr von der - auch die Pädagogik bestimmenden - Subjektzentrierung zum herausforderndsten Kern der Analytik der Macht Foucaults. "Der Mensch", so lautet seine zugleich ernüchternde und aufregende Diagnose, "von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits das Resultat einer Unter-

werfung, die viel tiefer ist als er. Eine 'Seele' wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt."<sup>5)</sup> Seit der Geburt der Humanwissenschaften sind die Seeleningenieure unterschiedlichster Disziplinen - Psychologen, Pädagogen, Psychiater, Mediziner, Richter - dabei, eine Maschinerie von Mikromächten in Gang zu halten, die die Fiktion autonomer Subjektivität ebenso sehr nährt wie real untergräbt. Die alte pädagogische Kernfrage: "Wie rettet man das Subjekt"<sup>6)</sup> oder besser noch: Wie setzt man das Subjekt in seine ganze Freiheit, ist in Foucaults Perspektive nur der spiegelverkehrte Ausdruck der tatsächlichen Machtwirkungen, mit denen auch pädagogische Technologien die Körper der Menschen besetzen und determinieren. Foucaults Analytik der Macht rechnet mit all den aufklärerischen Programmen ab, die das autonome Subjekt vorgeblich inthronisieren wollen. Dabei ist die humanwissenschaftliche Disziplin, die im deutschen Sprachraum unter dem Titel 'Erziehungswissenschaft' firmiert, erheblich betroffen. Es geht ihr mit all ihrer Menschenfreundlichkeit an den Kragen, je mehr ihre Rolle in der politischen Ökonomie des Körpers und seiner Disziplinierung ans Licht tritt. Ist dieser Mechanismus aber einmal durchschaut, dann kann es in der Analyse nicht mehr darum gehen, 'den Menschen' zu suchen, sondern hinter ihn zurückzugehen.

### 2.2.1 Die Analytik der Macht (M. Foucault)

Kernfigur des Foucaultschen Fragens und Forschens ist daher die unermüdliche Problematisierung des Prinzips der begründenden Subjektivität, die klaglose, ja sogar optimistische Feststellung, daß die Menschen den Dispositionen zu erwachsen beginnen, nach denen sie sich selbst als Substanz, als Zentrum, als Konstituens dachten oder denken mußten: "Man entdeckt, daß das, was den Menschen möglich macht, ein Ensemble von Strukturen ist, die er zwar denken und beschreiben kann, deren Subjekt, deren souveränes Bewußtsein er jedoch nicht ist."<sup>7)</sup> Vielmehr gilt gerade umgekehrt, daß der erkennende Blick, den der in einer Epoche vorherrschende Wissenszusammenhang gestattet, immer ein uns schon eingesetzter Blick

ist: Er ist uns in-okuliert. Man könnte gewissermaßen die Generalhypothese Foucaults so fassen, daß die Technologien der Macht, die uns durchziehen, von Formationen des Wissens und der Wahrheit begleitet sind, die im Netzwerk dieser Macht entstehen und funktionieren. Und das bedeutet zugleich, daß die Analyse von Wissensbeständen in Abhängigkeit von den Machtstrategien durchgeführt werden muß, die in einer Gesellschaft vorherrschen. 'Der Mensch', das Zentralthema der Humanwissenschaften, ist so gesehen Produkt einer relativ jungen Wissensformation bzw. des ihr korrespondierenden Machttyps: der Disziplinarmacht. Diese erst konstituiert 'den Mensch' als Objektbereich ihrer Zugriffsformen, indem sie ihn analysiert, resynthetisiert, zerlegt und zersetzt. Als 'Archäologe' der Humanwissenschaften zeichnet Foucault mit Akribie diesen Zersetzungsprozeß des Humanum nach. "Jenen berühmten Menschen," so stellt er nicht ohne Ironie fest, "hat man nie gefunden."<sup>8)</sup> Stattdessen stießen die humanwissenschaftlichen Forschungen eines Levy-Strauss' oder Lacan auf etwas 'Anderes', indem sie zeigten, "daß das, was uns im Tiefsten durchdringt, was vor uns da ist, was uns in der Zeit und im Raum hält, eben das System ist. ... Was ist dieses anonyme System ohne Subjekt, was ist es, das denkt? Es gibt ein 'man'. "<sup>9)</sup> Dieses anonyme 'man' ist es, das Foucault hinter den erkenntnistheoretischen Konfigurationen ganzer Epochen herauszufiltern sucht. Foucault fragt also nach den Wissensformationen, die den Blick kodieren, mit dem ein Erkenntnissubjekt nachträglich sowohl die Welt wie sich selbst erschließt. Denn grundsätzlich gilt für ihn: "Wir sehen, wenn eine symbolische Ordnung in uns schon eingegriffen hat."<sup>10)</sup>

Die Geschichte dieser symbolischen Ordnungssysteme aber ist keine bloße Wissensgeschichte, sondern die Geschichte der Bedingungen der Möglichkeit von Theorie und Wissen überhaupt: Sie zielt auf das 'historische Apriori' geschichtlicher Epochen. Gemeint ist damit das fundamentale Ordnungsraster, das die empirischen und positiven Bedingungen angibt, unter denen eine bestimmte Epoche ihre Reden organisiert, ihre Tauschhandlungen bewerkstelligt, ihre Welt sieht usw. So sucht Foucault in den geschichtlichen Ordnungssystemen des Wissens



nach den Gründen, nach denen Identität und Differenz der Qualitäten und Dinge in der Wahrnehmung und Benennung sich entfalten, kurz: Er sucht nach den Grundkodifizierungen im epistemologischen Feld einer Epoche. So unscharf der Begriff der 'Episteme' bei Foucault auch sein mag, gemeint sind stets die unbewußten Strukturraster einer Epoche, die deren Wissensformen Einheit und Legitimität verleihen. Dabei entspringt das 'historische Apriori' niemals einfach der souveränen Aktivität eines (transzendentalen oder empirischen) Subjekts, noch verweist es auf eine vorgängige unverrückbare Ordnung der Dinge, sondern bezeichnet auffindbare Regelmäßigkeiten von Aussagesystemen. In diesem Sinn kann Foucault sagen, den Gegenstand seiner 'Archäologie des Wissens' bilde "die Existenz von zusammengetragenen Diskursen."<sup>11)</sup> Diskurse sind dabei zu verstehen als eine Art Rahmen, um eine begrenzte Menge von Aussagen zusammenzuhalten und ihnen durch endlich viele Regeln eine innere Ordnung zu geben. Diskurse konstituieren unterscheidbare Aussagesysteme. Was die klassische Philosophie noch als Aktivität eines Subjekts ausgab, nämlich die Dinge wahrzunehmen, zu unterscheiden, zu bestimmen, all das wird von Foucault als Sekundäreffekt dessen veranschlagt, was er die 'diskursive Formation' einer Epoche nennt. Der Mensch, der in das 'Rauschen der Diskurse' zurücktritt, geht darin jedoch nicht einfach unter. Vielmehr erscheint das ehemals kohärente Subjekt nun auf das Feld der Diskurse verstreut, verstrickt in Entgegensetzungen, Verschiebungen, Überlappungen und Verflechtungen von Aussagen. Dennoch verliert sich Foucaults Diskursanalyse nicht in beziehungslosen Einzelheiten, sondern bringt "spezifische Regelmäßigkeiten in den Blick, die die Diskurse ordnen. Diese Regeln bezeichnen aber keinen weiteren Mechanismus, nach dem die Aussagen konstruiert worden sind und beliebig viele weitere formuliert werden könnten; sie stecken das Feld ab, in dem sich tatsächliche Diskurse bewegt haben; sie arbeiten 'diskursive Formationen' heraus und legen deren jeweiliges 'historisches Apriori' frei. Das historische Apriori sichert nicht die Wahrheit und Geltung objektiver Aussagen, wie das transzendente Kants. Es beschreibt vielmehr die Raster, in die sich diskursive Praktiken einpassen."<sup>12)</sup> Worauf Foucault abhebt, das ist der sublimale Zwang, mit dem sich solche diskursive Regel-

systeme, in völliger Irreduzibilität auf Mentalität und Bewußtsein, allen Individuen historischer Epochen auferlegen.

Es ist die diskursive Formation einer bestimmten Epoche, die 'den Menschen' ins Zentrum setzt und die Humanwissenschaften allererst konstituiert: "Was auf jeden Fall das eigentümliche der Humanwissenschaften offenbart, ist, wie man sieht, nicht jener privilegierte und besonders unklare Gegenstand Mensch. Aus dem guten Grunde, daß nicht der Mensch sie konstituiert und ihnen ein spezifisches Gebiet bietet, sondern es ist die allgemeine Disposition der Episteme, die ihnen Raum gibt, sie hervorruft und einrichtet und ihnen so gestattet, den Menschen als ihr Objekt zu konstituieren."<sup>13)</sup> 'Der Mensch', so meint Foucault, ist genau genommen erst eine Erfindung der Romantik, also der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und sei so, wie ihn die Humanwissenschaften als Objektbereich konstituieren, der Episteme der Aufklärung fern. Um Mißverständnisse auszuschließen: Natürlich ist es nicht Foucaults Ansicht, der Mensch sei nicht schon im klassischen oder in früheren Zeitaltern Thema des Wissens gewesen. Entsprechende Quellen zur Pädagogikgeschichte illustrieren ja allenthalben das Gegenteil. Allerdings: Er war es nicht "im Sinne eines irreduziblen und transzendentalen Wissens-Subjekts, ohne dessen Voraussetzung die ganze Welt der Objektivitäten und der Positivitäten ins Nichts stürzen würde, wie es in Schopenhauers bündigem Satz: 'Kein Subjekt, kein Objekt' sich darstellt."<sup>14)</sup> Erst mit dem Umbruch zur humanwissenschaftlichen Episteme rückt das Subjekt in seiner konstruktiven Rolle ins Zentrum. Und genau diese narzißtische Selbstbefangenheit rechnet Foucault ihr vor. Denn die transzendente Selbstreflexion findet auf ihrem vermeintlichen Grund stets das wieder, was schon ihre Prämissen ins Spiel bringen: die gründende Macht des Menschen. Eben dadurch verfehlt sie Foucault zufolge ihren wirklichen Grund: nämlich die Positivität der Episteme. Diese kommt erst dann in den Blick, wenn das analytische Sezierschwert tief genug schneidet. Dann nämlich stößt der Blick auf das Bedingungsgefüge, dem das Subjekt selbst noch entspringt. Das aber bedeutet: 'Der Mensch' wird nur möglich als Ereignis innerhalb einer bestimmten Ordnung des Wissens, und er wird mit einer entsprechenden Wandlung der

epistemologischen Grundstruktur auch wieder verschwinden. Eben diesen Vorgang, den Tod des Subjekts, sieht Foucault sich gegenwärtig vollziehen. Alle seine Forschungen haben unzweifelbar die Absicht, diesem Prozeß hart auf den Fersen zu bleiben. "In unserer Zeit", so faßt er bündig zusammen, "kann man nur noch in der Leere des verschwundenen Menschen denken. Diese Leere stellt kein Manko her, sie schreibt keine auszufüllende Lücke vor, sie ist nichts mehr und nichts weniger als die Entfaltung eines Raumes, in dem es schließlich möglich ist, zu denken."<sup>15)</sup> In diesem leeren Denkraum aber ist der 'Archäologe des Wissens' gezwungen, gleich Nietzsche 'mit Hammerschlägen' zu philosophieren. Verkündete Nietzsche den Tod Gottes, so verkündet nunmehr Foucault den Tod seines Mörders: des Menschen. Der Untergang ist im Tod Gottes enthalten als dessen Implikat: Mit Gottes Tod "rollt der Mensch aus dem Zentrum ins X."<sup>16)</sup> Vielleicht lebt Foucaults "Atheismus zweiter Potenz"<sup>17)</sup>, seine Passion für die Absenz, für die Leere noch negativ von der transzendentalen Anthropologie, deren Zerfall ja gerade die Leere aufreißt. In der Insistenz auf diese Leere könnte gleichsam - so vermutet Sloterdijk - die Konzession enthalten sein, daß die Leerstelle des transzendentalen Subjekts unaufgebar ist und daß sie, wenn sie schon nicht mit einer Substanz besetzbar ist, als Leerstelle festgehalten werden muß.<sup>18)</sup> Zumindest beseitigt der 'Tod des Menschen' nicht jede Subjektivität schlechthin. "An der Leere festzuhalten, in der sich zuvor das Subjekt als souveräne Mitte breitmachte, sie nicht in angstvoller Verkrampfung immer wieder - vergeblich - zuzuschütten, das könnte sich vielmehr als sublimale Reflexionsform des Subjekts erweisen."<sup>19)</sup> Die Dissoziation des Subjekts setzt ein Spiel von Bedeutungen frei, das sich mit dem Ende der humanwissenschaftlichen Episteme nicht zugleich wieder in neue Zusammenhänge fügt. Foucault philosophiert an einer Bruchstelle, um die Brüche ganz erkennbar zu machen.

Seine Archäologie des Wissens hebt insbesondere drei historische Bruchstellen ans Licht: Die Episteme der Renaissance, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts durch die Episteme des klassischen Zeitalters ersetzt wird und schließlich an der Schwelle zur Modernität mit Beginn des 19. Jahrhunderts noch-

mals umbricht, um endlich 'den Menschen' ins Zentrum des Wissenskosmos zu setzen. Diese Brüche selbst werden als kontingent begriffen. Keine historische Vernunft stiftet hier den übergreifenden Zusammenhang, kein Subjekt garantiert geschichtliche Kontinuität. Geschichte erscheint als Verflechtung disparater und aufeinander nicht zurückführbarer Strukturen, als Abfolge diskontinuierlicher Epochen, die nicht einmal in sich selbst völlig homogen sind. Dennoch lassen sich so etwas wie zentrale Themen, Fragestellungen oder Blickrichtungen ausmachen: So ergibt sich erst mit der modernen Episteme "die Möglichkeit der Konstituierung der Humanwissenschaften und außerdem ist eine Ideologie oder ein allgemeines philosophisches Thema entstanden: der Gedanke vom unverjähren Wert des Menschen. Dies ist ganz wörtlich zu verstehen: Der Mensch als Gegenstand möglicher Wissenschaften erschien - eben der Wissenschaften vom Menschen - und gleichzeitig als Wesen, dank dem alle Erkenntnis möglich ist."<sup>20)</sup> Dabei umfaßt der Begriff der Humanwissenschaften in Foucaults Perspektive allerdings mehr, als der deutsche Traditionsbegriff 'Geisteswissenschaften'. Foucault rechnet selbst Disziplinen wie Linguistik, Biologie, Ethnologie oder Ökonomie hinzu. Unter einer Bedingung allerdings: Sie müssen übereinkommen in einer bestimmten Interpretation ihres Gegenstandes. Und im Kern dieser Auslegung steht die Annahme "daß in der Tiefe aller Erkenntnisprozesse ein subjektives Wesen existiere, ohne dessen 'representations' nichts von dem, was sich in Gesellschaft, Leben und Sprache abspiele, Sinn erwerbe."<sup>21)</sup>

Auf dieses untergründige, subjektive Wesen also heben all jene Disziplinen ab, die Foucault im Begriff der Humanwissenschaften bündelt. Gerade dort aber, wo sie ihren ureigensten Grund mit Akribie ans Licht zu bringen trachten, fällt auf die humanwissenschaftlichen Forschungen gleichsam ein Schatten. Denn in der modernen Episteme ist tiefenstruktural verfügt, daß beim Versuch des Menschen, sich selbst zu denken, am Ende das Andere, das Unbewußte, das entfremdete Selbst auftaucht. Insofern "die Selbstvorstellung des Menschen ihm ein essentielles oder substantielles Selbst präsentiert, ist ihm ein Ursprung versprochen; sobald er aber die Selbstvorstellung verfolgt, weicht der Ursprung aus in die Zonen jener Er-

scheinungen, in denen der Mensch sich nicht als er selbst weiß."<sup>22)</sup> Das Selbstbewußtsein entdeckt sich als erwachsen aus einem Grund, von dem es nicht abermals Grund ist und den es auch nicht mehr in vollkommenes Selbstbewußtsein auflösen kann. <sup>23)</sup> Was damit die humanwissenschaftliche Episteme nollens volens ins Spiel bringt, ist das, was Foucault den 'Diskurs der Analytik der Endlichkeit' nennt: Der Mensch wird zum zwieschlächtigen Subjekt, dessen Doppelsinn im französischen Wort 'sujet' bewahrt ist. Er wird zum sezierbaren Gegenstand positiver Erkenntnis und zu deren Objektivitätssichernder Grundlage. Sein endliches Ich wird von seinem endlichen Ich-denke zum Objekt gewählt. Er ist Positivum unter Positiva geworden. Die analytischen Operationen, unter die er selbst gerät, schneiden keinen apodiktischen Punkt der Selbstsetzung mehr heraus. Genau diesen Sachverhalt führt Foucault exemplarisch an Psychoanalyse, Ethnologie und Linguistik vor Augen. Wie die Psychoanalyse befragt auch die Ethnologie nicht den 'Menschen selbst', sondern jene Bereiche seines Vorkommens, die ein Wissen über ihn erst ermöglichen. Als Wissenschaften vom Unbewußten gehen sie zurück an den Formierungsbereich seiner Positivität. Sie legen, wie die Linguistik, seine inneren-äußeren Bedingungen frei. In der vom Mord an Gott gelassenen Leere beginnt der Mensch zu existieren, beginnt über Sprache zu sprechen, Wissenschaft zu betreiben und sich selbst zu denken und verliert sich auf der Suche nach dem eigenen Wesen in der Entdeckung unbewußter und äußerer Systeme, in der Abschälung menschlicher Masken, zu denen es kein Original mehr gibt. Der Tod des Subjekts ist kein Ereignis an der Oberfläche des Selbstbewußtseins, sondern steht als Metapher für einen epistemologischen Übergang, der in den drei bezeichneten Gegen-Wissenschaften manifest wird. "Während sich die 'reinen' Subjektwissenschaften auf der Hetzjagd nach irgendeiner eigentlichen Subjekthaftigkeit in 'Entlarvungen' erschöpfen, hat die positivistische Gegenwissenschaft alle Hände voll zu tun, um die Verlarvungen zu sichten und zu untersuchen: Die Masse der geordneten und der wimmelnden, der aufgeregten und der abgelegten Subjektschalen und Subjektschilder ... . Also redet sie von 'Subjekten' als Larven."<sup>24)</sup> Sie betreibt Analyse der Subjekte als Analyse der Subjektränder, um das aufbrechen zu lassen, was uns von

außerhalb begrenzt.

Foucaults Analytik löst die zeitliche Identität auf, bringt historische Brüche in den Blick und läßt da, wo das anthropologische Denken nach dem Sein des Menschen oder seiner Subjektivität fragte, das Andere und das Außen aufbrechen. "Man könnte," so faßt Foucault seinen Gedanken, "die Geschichte der Grenzen schreiben, ... mit denen eine Kultur etwas zurückweist, was für sie außerhalb liegt; und während ihrer ganzen Geschichte sagt diese geschaffene Leere, dieser freie Raum, durch den sie sich isoliert, ganz genau so viel über sie aus, wie über ihre Werte; denn ihre Werte erhält und wahrt sie in der Kontinuität der Geschichte; aber in dem Gebiet, von dem wir reden wollen, trifft sie ihre entscheidende Wahl."<sup>25)</sup> Diese Wahl konstituiert Subjektivität noch bevor sie sich darüber Rechenschaft abgelegt hat. Sie zieht die Trennlinien zwischen Sinnlichkeit und Verstand, Innen und Außen, sie kanalisiert das unüberschaubare Vermögen der Wünsche und der Einbildungskraft, kurz: Sie definiert die gesellschaftliche Demarkationslinie zwischen Wahnsinn und Rationalität. Sicher war es Foucault in seinen frühen Arbeiten zunächst darum zu tun, das vernünftigerweise Unvordenkliche, das Außen zu denken in nicht-vernünftiger denkender Überschreitung, um "über den befreiten, aus der Entfremdung zurückgeholten, gleichsam seiner ursprünglichen Sprache zurückgegebenen Wahnsinn"<sup>36)</sup> zu sprechen. Doch brachte der Blick von außen, der 'böse Blick'<sup>27)</sup> des Michel Foucault, kein völlig eigenständiges Anderes zum Vorschein. Denn das Andere ist ja nur die Kehrseite und Konsequenz des abgeschotteten Innen. So wendet sich Foucault nach der Analyse der Ausgrenzungsmechanismen (in 'Wahnsinn und Gesellschaft') umgekehrt den Integrationsmechanismen zu (in 'Die Ordnung der Dinge'), um epochal herrschende epistemologische Grundstrukturen im gesellschaftlichen Innenraum freizulegen. Schließlich verbindet seine 'Archäologie des Wissens' beide Perspektiven in der Entfaltung des Diskursbegriffs. Denn der Diskurs, als wirksame Ordnungsmacht von Aussagesystemen, verleiht auch den Ein- und Ausgrenzungsmechanismen Gestalt. Die Suche nach einer Instanz aber, die die Diskurse selbst zur Einheit einer Ordnung zusammenhält, führt Foucault zur Entdeckung und Analy-

se eines untergründigen Netzwerks von Machtwirkungen. Seinen Überlegungen zufolge ist es diese in historisch unterschiedlichen Konstellationen auffindbare 'Macht', die - in der internalisierten Form des Willens zur Ordnung bzw. zur Wahrheit und Vernunft - den Diskursen ihre rätselhafte Einheit verleiht. Damit wendet sich das Forschungsinteresse von der 'Archäologie des Wissens' zur 'Genealogie der Macht'. "Im Durchgriff durch die Diskurstypen und Wissensformen", so kommentiert Habermas, "gilt es nun, die Technologien der Überwältigung zu entdecken, um die sich jeweils ein dominanter Machtkomplex zusammenzieht, zur Herrschaft gelangt und schließlich vom nächsten Machtkomplex verdrängt wird."<sup>28)</sup> Diese Macht - und darum kreisen Foucaults Arbeiten seit Beginn der 70er Jahre - ist nicht allein die Macht des Sprachsystems, in der sie etwa R. Barthes vornehmlich lokalisierte. Sie reicht weiter und führt noch hinter die Trennung von Innen und Außen zurück, um beides in einer übergreifenden Relation zu umfassen. Foucaults 'Analytik der Macht' vollendet die Integration von Innen und Außen und entfaltet beider "Verhältnis als solches, indem sie die heterogenen Relata ... aufhebt in eine übergreifende Relation, in den Monismus der Macht."<sup>29)</sup> Doch heißt 'Monismus' weder, daß die Macht historisch unwandelbar, noch daß sie in sich selbst monolithisch verfaßt ist. Im Gegenteil entdeckt Foucaults Genealogie so etwas wie eine geologische Schichtung der Macht, also historisch unterscheidbare Typen, die entwicklungsgeschichtlich nicht zufällig mit Foucaults eigenem Forschungsgang zusammenfallen: Den Ausgrenzungsmechanismen entspricht dabei der Typ der Repressionsmacht, den Einschließungsmechanismen die normierende Integrationsmacht. Überschritten aber werden beide Machtformen durch die produktive Disziplinarmacht. Dieser Machttyp der gegenwärtigen Gesellschaftsformation beruht nicht mehr wie seine Vorgänger auf der Liquidierung oder Internierung des Abweichenden und auch nicht allein auf der Umformung des Abweichenden durch Ausschluß und Reintegration, sondern sie durchdringt ihn innerlich. Sie produziert keine Überschreitung mehr auf ein vermeintliches Außen, produziert keine bloß parzellierend-ausgrenzende Isolierung, sondern etabliert sich als innere Überschreitung. "Technik ersetzt die Gewalt des ersten Machttyps und die Norm des zweiten - die Technik zur

Formierung der Körper."<sup>30)</sup> Die Disziplinarmacht ist also nicht offen repressiv und auch nicht allein integrativ, sondern produktiv und kräftesteigernd. Gerade das unterscheidet sie von der Repressions- oder Integrationsmacht.

- (a) Historisch ließe sich der Typ der Repressionsmacht etwa dem Feudalismus zurechnen. Zumindest kann der feudale Grundherr oder Souverän als repräsentative Figur einer Macht verstanden werden, die sich wesentlich als "Abschöpfungsinstanz, als Ausbeutungsmechanismus, als Recht auf Aneignung von Reichtümern, als eine den Untertanen aufgezwungene Entziehung von Produkten, Gütern, Diensten, Arbeit und Blut vollzog. Die Macht war vor allem Zugriffsrecht auf die Dinge, die Zeiten, die Körper und schließlich das Leben."<sup>31)</sup> Sie gipfelte in dem Vorrecht über Leben und Tod: sterben zu machen und leben zu lassen. Und diese Macht, die hauptsächlich an der Abschöpfung und am Tod orientiert war, gab sich eine juristische Form. Oder genauer: Sie entfaltete ihre Machtwirkungen insbesondere dadurch, daß sie sich als Instanz der Schiedsgerichtsbarkeit und der Grenzziehung akzeptierbar machte. Denn die großen politischen Machtinstitutionen, die sich im Mittelalter und der Folgezeit entwickelten, nahmen ihren Aufschwung auf dem Boden vielfältiger regionaler Mächte und - in gewissem Sinn - gegen sie, indem sie sie beschnitten, zähmten und in eine Hierarchie brachten. Foucault ruft ins Gedächtnis zurück, daß die Wiederbelebung des römischen Rechts seit dem 12. Jahrhundert "eines der technischen und konstitutiven Instrumente der autoritären, administrativen und letztlich absolutistischen monarchistischen Macht"<sup>32)</sup> war. Obwohl diese Macht ihre Rechtsgrenzen immer wieder überschritt, obwohl das sich ausbildende Rechtssystem nicht nur die Legitimation, sondern auch die Kritik absolutistischer Willkür begründen half, bleibt festzuhalten, "daß die abendländischen Monarchien als Rechtssysteme entstanden sind, daß sie sich in Rechtstheorien reflektiert und ihre Machtmechanismen in der Form des Rechts durchgesetzt haben."<sup>33)</sup> Solange die feudale Gesellschaft andauerte, mag diese juristische, negative Konzeption der Macht (einer Macht also, die Grenzen



zieht, Verbote errichtet, das Leben beschneidet) die gesellschaftliche Wirklichkeit angemessen kodiert haben. Nachdem aber neue Machtverfahren auf den Plan traten, die nicht mit dem Recht, sondern mit der Technik arbeiteten, nicht mit dem Gesetz, sondern mit der Normalisierung, nicht mit der Strafe, sondern mit der Kontrolle, und die sich nicht im Staat zentralisieren oder allein lokalisieren ließen, gewann die juristische Konzeption der Gesetzes-Macht eine andere Funktion: Sie verschleierte das tatsächliche Funktionieren der Macht. Alle politischen Theorien der Souveränität mitsamt dem Gesetzes-Diskurs, der sich bis heute um sie rankt, verdecken die Funktionsweise des neuen Machttyps, der im Prozeß der Disziplinierung entstand. Daher hätte, so folgert Foucault, die politische Theorie heute nachzuholen, was die politische Praxis schon am Ende des 18. Jahrhunderts vollzog: dem Souverän den Kopf abzuschlagen. Die neuen Technologien der Macht sind ohne Bezug auf ein Subjekt oder einen Souverän, sei es der Monarch oder das Volk, zu denken. "Die Theorie der Souveränität" heißt es bei Foucault, "vermag eine absolute Macht in der absoluten Verschwendung zu begründen, nicht jedoch die Macht mit einem Minimum an Verschwendung und einem Maximum an Effizienz zu kalkulieren."<sup>34)</sup> Was die absolutistische, repressive Macht beim näheren Hinsehen kennzeichnete, war ihre offensichtliche Lückenhaftigkeit und minimale Effizienz. Die französische Monarchie etwa, auf die Foucaults Analysen Bezug nehmen, war mit einem sehr starken, aber auch sehr starren Verwaltungsapparat ausgestattet, dem Vorgänge riesigen Ausmaßes durch die Lappen gingen. "Das Ancien Régime schleppte Hunderte und Tausende von Verfügungen mit sich, die nie zur Anwendung gelangten, von Rechten, die kein Mensch geltend machte, von Regeln, denen Massen von Leuten entwichen."<sup>35)</sup> Entsprechend mußte die Repressionsmacht, gerade weil sie den Körper, die Gesten und Einstellungen der Individuen nur unzulänglich erreichte, ihre Bekräftigungen in aufsehen-erregenden Kundgebungen suchen. Ihre Strafriten machten keinen Hehl daraus, sich unmittelbar an den Körpern auszulassen, um in den rituellen Ausbrüchen der Übermacht neue Kraft zu schöpfen. Die Martern, die peinlichen Stra-

fen wurden zum Zeremoniell der Souveränität: Noch im geringsten Verbrecher steckte ein potentieller Königsmörder, an dem der Souverän rächend seine Macht wiederherzustellen suchte.

- (b) Sobald aber die monarchische Souveränität (und damit die Idee der Rache) brüchig zu werden begann, mußte sich auch der Zielpunkt der Strafgewalt verschieben: Strafen konnten nur noch Sinn gewinnen innerhalb individueller oder gesellschaftlicher Umformungstechnologien. Aus dem Gegner des Souveräns wurde - in historischer Abfolge - zunächst der Feind des Gesellschaftsvertrages, dann der pathologische Abweichler von der gesellschaftlichen Norm. Zwar lassen sich die Ursachen dieser Verschiebungen nicht allein im ökonomischen System festmachen. Denn dessen Strukturwandel bleibt - Foucault zufolge - selbst noch eingebunden in den Funktionswandel der Macht. Doch spielt der Übergang von einer Gesellschaft rechtlich-politischer Unterdrückung zu einer der Aneignung von Arbeitsmitteln und -produkten eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Ablösung der Repressions- durch die Integrationsmacht. Im Verlauf dieses Übergangs wird das körperliche Gewaltverbrechen zunehmend durch Betrug und Diebstahl verdrängt. Die Verlagerung von den Gewalt- zu den Betrugsdelikten kann dabei als Teil eines komplexen Verhältnisses von Produktionsentwicklung, Vermehrung der Reichtümer, rechtlicher Aufwertung des Eigentums, strengerer Überwachungsmethoden und sorgfältigerem Durchkämmen und Erfassen der Bevölkerung verstanden werden.<sup>36)</sup> Diesem Vorgang entspricht einerseits eine Ausweitung und Verfeinerung der Strafpraktiken, andererseits eine neue Ökonomie der Macht selbst. Der Terrorspekt der Repressionsmacht ist nämlich keineswegs der Gipfel der Disziplinierung. Im Gegenteil unterläuft er u.U. seine eigenen Absichten. "Wollte ein König sich für einen Aufstand rächen, so ließ er seine Truppen los. Diese spektakuläre, aber kostspielige Methode kann man sich nicht mehr leisten, sobald man eine sorgfältig kalkulierte Wirtschaft hat und Ernten, Manufakturen, industrielle Anlagen nicht

aufs Spiel setzen kann."<sup>37)</sup> Es gehört zur Ironie der Geschichte, daß es gerade die republikanisch gesinnten Reform-Juristen des 18. Jahrhunderts waren, die der lückenhaften Vielfalt und Verworrenheit der Repressionsmacht auf die Sprünge halfen. Ging es ihnen vordergründig um die Begründung eines neuen Strafrechts aus der Idee - Foucault nennt es illusionslos "Phantasma"<sup>38)</sup> - eines durch gemeinsame vertragliche Übereinkunft konstituierten Gesellschaftskörpers mit gerechteren Prinzipien, so setzte sich zugleich unterschwellig eine neue Ökonomie der Strafgewalt durch: die Gewalt sollte besser und in homogenen Kreisläufen verteilt werden, um den Gesellschaftskörper überall gleichmäßig zu durchdringen. "Bereits vor 1789 träumten Juristen und 'Reformer' von einer einheitlichen Strafgesellschaft, in der die Züchtigungen unausweichlich, notwendig, gleichmäßig, ausnahmslos und unentrinnbar sein sollten."<sup>39)</sup> Die Gewißheit, bestraft zu werden - und nicht mehr der abscheuliche Terror der Martern - sollte vom Verbrechen ab- und den Gesellschaftskörper zusammenhalten. Das Strafexempel wird zum Verhinderungszeichen, das man nicht mehr dem Körper, sondern dem Bewußtsein einbrennen muß. Der sich entwickelnde Typ der Integrationsmacht arbeitet daher mit einer Zeichentechnik, die in der Vorstellung der Bürger eine enge Verbindung von Untat und Strafe stiften soll. Zielpunkt der Macht ist nicht mehr der Körper als Leidenssubjekt, sondern als Vorstellungsobjekt. Oder genauer: Zugriffsbereich ist nun die Seele als Korrelat einer Machttechnik. Und die Integrationsmacht hat zweifellos Bedarf an Seeleningenieuren, die die Verhinderungszeichen im Bewußtsein der Individuen rasch zur Zirkulation bringen. Das 'pädagogische Jahrhundert' ist angebrochen, das Jahrhundert nicht zuletzt, in dem Pädagogen ihre Schüler zum Schafott führen, um dort ihren Staatskundeunterricht zu absolvieren. Im Strafschauspiel tobt sich nun nicht mehr die Rache des Souveräns aus; die Gesetze selbst sollen in ihm lesbar werden. Dazu ist zweifellos ein subtiler, differenzierter Stafzeichenkodex nötig: Der Lügner kommt an den Pranger, der Vagabund muß öffentliche Arbeit leisten, der Giftmischer muß selbst den Giftbecher trinken, der Vater-

mörder wird von seinem Vaterhaus aus mit dem Mordwerkzeug in der Hand zur Richtstätte geführt usw.

- (c) Man sieht, auch die Strafpraxis der Integrationsmacht kommt nicht ohne Blutvergießen aus. Wohl trifft den Schuldigen nicht mehr die grenzenlose Rache des Monarchen, sondern die berechenbare Notwehr der Teilhaber des Gesellschaftsvertrages. Das juristische Paradigma aber bleibt in Kraft: Der Verurteilte soll die Sanktion des Gesetzes spüren. Abgelöst wird dieses alte Recht, sterben zu machen, erst durch einen dritten Machttyp, der nicht den Tod, sondern das Leben in seine Regie nimmt: die Disziplinarmacht. Sie kann ihr Vorrecht allein schon deshalb nicht in der Verhängung des Todes präsentieren, weil es ihr wesentlich um das Leben geht, um seine Kontrolle, Planung und Effizienz. Der Tod ist ihre objektive Grenze, nicht ihr Kulminationspunkt. Gleich der Integrationsmacht hat die Disziplinarmacht ihre Wurzeln im 18., teils auch im 17. Jahrhundert. Beide Typen existieren zeitweilig nebeneinander, verschränken sich, doch bleibt die Strafpraxis der Integrationsmacht historisch eine Episode. Das Straftheater mit öffentlichen Strafzeichen hat spätestens zu Beginn des 19. Jahrhunderts lautlos dem Gefängnis Platz gemacht. In ihm werden keine Vorstellungsspiele mehr in Umlauf gesetzt, sondern Gewohnheiten eingeschliffen: Es diszipliniert - mit Zeiteinteilungen, regelmäßigen Tätigkeiten, Schweigen, Aufmerksamkeit, Drill. Hier wird kein Rechtssubjekt wiederhergestellt, sondern das gehorchende Subjekt produziert: ein "Individuum, das Gewohnheiten, Regeln, Ordnungen unterworfen ist und einer Autorität, die um es und über ihm stetig ausgeübt wird, und die es automatisch in sich selber wirken lassen soll."<sup>40)</sup> Dazu muß der einzelne in die Macht, der er ausgeliefert ist, vollständig eingeschlossen werden; er sitzt in der Zelle. Die Anklänge ans Kloster sind nicht zufällig. Die Normalisierungstechniken der Disziplinarmacht greifen auf alte Praktiken der Einschließung, Parzellierung, Askese und Lehre zurück. Sie schaffen daraus ein Wissen, das diese Praktiken selbst intensivieren hilft. Die Disziplinen geben sich ihren

eigenen Diskurs mit eigenen Wissens- und Erkenntnisapparaten. Und dies ist der tiefere Grund, warum ihr theoretischer Horizont "zwangsläufig nicht vom Rechtsgebäude gebildet wird, sondern vom Bereich der Humanwissenschaften und (warum) ihre Rechtssprechung ... die eines klinischen Wissens"<sup>41)</sup> ist. Je mehr dieses Wissen gebraucht wird und zu zirkulieren beginnt, um so mehr gräbt sich die Disziplinarmacht in den Gesellschaftskörper ein. Bildete sie ihre Wissensbestände zunächst um den dressierbaren, gelehrigen Einzelkörper aus, so konzentrierte sie sich in einer zweiten Phase auf den verwaltbaren, regulierbaren Gattungskörper. Bevölkerungswachstum, Geburtenregelung, Militär, Hygiene, Industrie, Administration erforderten ein je eigenes Disziplinar-Wissen und eigens disziplinierte Gewohnheiten: etwa Rechtschaffenheit, Genauigkeit, Sparsamkeit, Respekt des Eigentums usw. Gewohnheit wird zum ausgezeichneten Mittel, mit dem die Macht sich einschleift, mit dem die Individuen in die Produktion eingebunden werden. Sie "ist das Komplement des Vertrags für die, die nicht durch Besitz verbunden sind."<sup>42)</sup> Vermittels eines Spiels von Zwängen, Lehren und Strafen fixieren sie die Individuen an den Produktionsapparat.

Seit dem 18. Jahrhundert hat sich so eine Form der Machtausübung entwickelt, die nicht mehr über den Gesellschaftskörper wirkt, sondern ganz in ihm, die nicht erst über ein Arsenal von Vorstellungen den einzelnen angreift, sondern in die Tiefe der Körper eindringt, ohne von der Vorstellung der Subjekte übernommen zu werden. Sie schleift sich ein, hinterläßt eine Spur, aber setzt kein Zeichen. Sie geht 'in Fleisch und Blut' über. Sie ist zugleich sehr viel wirksamer und sehr viel weniger kostspielig als ältere Machttechniken: "ökonomisch gesehen mit geringeren Kosten verbunden, weniger ungewiß in ihrem Ergebnis, mit geringeren Möglichkeiten zu entkommen und Widerstand zu leisten."<sup>43)</sup> Ihr entscheidender Vorteil ist ihre Produktivität, die sich dem alten Schema von Gesetz, Verbot und Vertrag nicht mehr fügt. Ihr Ziel ist es, die Kräfte, die sie unter-

wirft, zugleich größer werden zu lassen. Der menschliche Körper geht in eine Machtmaschinerie ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder neu zusammensetzt, um sich - wie im Produktionsprozeß - den Mehrwert des Ganzen über die Summe seiner Teile zur Steigerung ihrer Machtwirkung anzueignen. Wo die Disziplinarmacht repressiv auftritt, spielen ihre negativen Elemente nur eine lokale und taktische Rolle in größeren positiven Produktionsstrategien. Prinzipieller Ausschluß oder Vernichtung brächten sie um ihren Effekt. Eben deshalb kann die Disziplinarmacht in Begriffen ausschließlicher Verfügung oder Verpflichtung auch nicht adäquat gefaßt werden. Sie ist weder als Eigentum, noch als fixierbares Privileg, sondern nur als die Gesamtwirkung strategischer Positionen begreifbar. "Zweifellos", so präzisiert Foucault, "muß man Nominalist sein: die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt."<sup>44)</sup> Ihr nähert sich allererst der mikrologische Blick, der das Netzwerk der Macht noch unterhalb der institutionalisierten Machtzentren aufsucht. Foucaults Analytik der Macht geht es - kurz gefaßt - um "vier Dinge: die Machtbeziehungen aufschlüsseln, wo sie am verborgensten sind; ihnen bis in die ökonomische Infrastruktur nachgehen; sie unter ihren nicht nur staatlichen, sondern infra- oder para-staatlichen Formen verfolgen, ihr materielles Spiel rekonstruieren."<sup>45)</sup> Hervor kommt dabei nicht die Existenz eines souveränen Mittelpunkts der Macht, sondern ein bebender Sockel von Kräfteverhältnissen, die primär lokal und instabil sind.

Die Macht kommt von unten und bildet erst in der Folge große Kraftlinien und Spaltungen, die zurückwirken und die lokalen Konfrontationen durchkreuzen und verbinden. Sie gehört auf Dauer niemandem, ist mit keinem Macht-Subjekt koextensiv. Ihre Beziehungen sind vielmehr "gleichzeitig intentional und nicht-subjektiv"<sup>46)</sup>. D.h. ihre Absichten können fraglos entschlüsselt werden - und dennoch trifft es zu, daß kein Subjekt sie entworfen hat

und kaum jemand sie formuliert.<sup>47)</sup> Sie verläuft über die Subjekte und durch sie hindurch. Die Subjekte zirkulieren in den Maschen der Disziplinarmacht, d.h. sie sind stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben. Sie sind zugleich Produkt von Machtwirkungen, wie deren Verbindungselemente. Sie halten einen Mechanismus in Gang, der sie gegen sich selber ausspielt, gerade so, wie es Foucault an der Analyse von Bentham's Panopticon vorführt.<sup>48)</sup> Das Panopticon liefert das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, das die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen umreißt. Es funktioniert gewissermaßen als 'Machtverstärker', der ihre Effekte so weit perfektioniert, daß die tatsächliche Ausübung der Macht sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlich, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie sich im Gesellschaftskörper durchsetzt. Die Macht 'läuft durch', lautet eine von Foucault häufig benutzte Formel.<sup>48a)</sup>

Aber aus der Tatsache, daß es kein 'Außerhalb' der Macht gibt, folgt keineswegs, daß man unter allen Umständen in der Falle sitzt. Denn sobald es ein Machtverhältnis gibt, gibt es eine Widerstandsmöglichkeit. Die Widerstände sind - in Foucault's Perspektive - gleichsam nur die Kehrseite der Machtbeziehungen: Sie sind Gegen-Macht. Entsprechend wächst die Durchsetzungskraft des Widerstands mit seiner Anpassungsfähigkeit an die Funktionsweise der Disziplinarmacht. Er muß "genauso erfinderisch, genauso beweglich, genauso produktiv"<sup>49)</sup> sein wie sie. In der Nachfolge klassischer politischer Widerstandsformen wie Rebellion oder Revolution entsteht der Disziplinarmacht gegenüber ein neuer Typ: die Dissidenz. Ihr subjektiver Widerstand gehorcht keinem endgültig fixierbaren Maßstab, beruhigt sich in keinem Ort gesicherter Wahrheiten. Denn im Netz der Macht gibt es keinen privilegierten "Ort der großen Weigerung"<sup>50)</sup> mehr. Die Dissidenz braucht daher auch kein politisches Zentrum oder strategisch operierendes Kollektivsubjekt. Denn die Macht 'läuft durch' und der Kampf ist überall gleich nah am Zentrum. Nicht von außerhalb erfolgt daher der mögliche Widerstand, sondern im Aufnehmen und Aufdecken der Spielregeln

der Macht selbst. Schließlich funktioniert die Macht nur dort unbehelligt, wo sie ist, was sie ist: ein verdecktes Netzwerk, das nicht einfach tötet, sondern das Leben organisiert. Ihre Verdecktheit gehört zu ihrer Funktionsfähigkeit. Indem die Analytik der Macht die Decke lüftet, macht sie aus dem Wissen einen möglichen Punkt des Widerstands. In diesem Sinn fordert Foucault seine Leser dazu auf, seine Bücher wie kleine Werkzeugkisten zu benutzen, "um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen."<sup>51)</sup> Die Analytik liefert positives Wissen; sie hilft keiner von der Macht unterdrückten, vermeintlich tieferen Wahrheit zum Sieg, sondern sucht die Machtwirkungen des positiven Wissens umzukehren. Denn auch die Wahrheit liegt nicht jenseits der Macht; sie wird vielmehr beständig von ihr produziert. Die Machtausübung bringt ebenso neues Wissen hervor, wie umgekehrt das Wissen neue Machtwirkungen nach sich zieht. Die Frage nach der Geltung der Wahrheit verweist daher auch nicht auf ein gründendes Erkenntnisobjekt, sondern auf eine vorherrschende Apparatur und Politik der Wahrheitsproduktion. Und diese Politik wird von der Disziplinarmacht auf den Körper hin orientiert, genauer: auf den gelehrigen Körper<sup>52)</sup>, der dann nach allen Regeln der Kunst auseinandergenommen und resynthetisiert wird. Die Disziplinarmacht hört nicht auf zu fragen, zu forschen, Geständnisse zu erzwingen, denn sie muß ihre Wahrheit wie ihre Reichtümer produzieren, ja sie muß Wahrheit produzieren, um überhaupt Reichtümer produzieren zu können.<sup>53)</sup> So führt die Disziplinarmacht zur Geburt 'des Menschen' als Wissensgegenstand vielfältiger Disziplinen, unter denen die Pädagogik sicher nicht die bedeutungsloseste ist. Die Erziehungswissenschaft verdankt ihren Weg von den diskursiven Praktiken, wie sie in den Kollegiaten, Schulen oder Heimen ausgebildet wurden, zur wissenschaftlichen Disziplin mit eigenen Wissensapparaten der historischen Entwicklung der Disziplinarmacht. "Die Disziplinartechnik wird zu einer 'Disziplin', die auch ihre Schule hat."<sup>54)</sup> Die Frage nach der Funktion der Schule im Prozeß der Disziplinierung führt daher ins Zentrum der Analytik der Macht. Wohl ist Foucault ihr lediglich am Rande nachgegangen<sup>54a)</sup>, doch bleibt sie in seiner



Gefängnisanalyse oder seiner Untersuchung des Sexualitätsdispositivs allenthalben präsent.

### 2.2.2 Schule als Dispositiv der Macht

Die Frage nach der Funktion der Schule im Prozeß der Disziplinierung stellen, heißt nach den bisherigen Überlegungen zugleich, die Antwort nicht - oder nicht allein - auf der Ebene der ideologischen Produktionen zu suchen: also nicht allein in den großen Texten der Klassiker, sondern eher in den unzähligen Rechenschaftsberichten, Stunden- und Lehrplänen, Strafregistern, Schul- und Klassenbüchern usw. Und es heißt zudem, die Antwort nicht allein auf der Ebene pädagogischer Diskurse zu suchen: also nicht allein in den auffindbaren Aussagesystemen, den theoretischen Debatten oder Streitschriften, sondern auch in den materiellen Einrichtungen, Architekturen und administrativen Verfügungen. Tatsächlich tritt die Funktion der Schule im Prozeß der Disziplinierung erst dann in den Blick, wenn sie als Dispositiv<sup>55)</sup> der Macht begriffen wird. Dabei versteht sich der Begriff des 'Dispositivs' nicht von selbst. Foucault umreißt ihn in Kürze so: "Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist ... ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann."<sup>56)</sup> Seine Hauptfunktion besteht darin, auf einen strategischen Imperativ in einer gegebenen historischen Situation zu antworten. So entstand das Gefängnis-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem der Kriminalität; so entstand das Sexualitäts-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem von Fortpflanzung und körperlicher Lust; so entstand das Schul-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem gelehriger Körper. Schule als 'Dispositiv' bezieht sich also stets auf den theoretischen Horizont der

Disziplinarmacht. Unbestritten bleibt freilich, daß schon früher Unterricht gehalten wurde. Doch unterscheidet sich z.B. die Schule im Kontext der Repressionsmacht ähnlich von der Schule als Disziplinaranstalt, wie die mittelalterliche Haft vom Kerkersystem des 19. und 20. Jahrhunderts<sup>56a)</sup>: Zu beiden Zeiten sitzen Delinquenten in der Zelle: das eine Mal zum Zweck repressiver Exklusion, das andere Mal zum Zweck disziplinierender Transformation.

- (a) Was also 'Schule' genannt wird, gewinnt seinen unterscheidbaren Sinn aus dem jeweiligen Machttypus, in dem sie analysiert wird. Die Schule des repressiven Machttyps hatte dabei für die Funktionsträger der Macht selbst, also zunächst das feudale Rittertum, nur marginale Bedeutung. Denn die Macht war gebunden an körperliche Gewalt und interessierte sich erst in zweiter Linie für irgendeine intellektuelle Schulung. Die ersten Jahrhunderte des Mittelalters waren gekennzeichnet durch das Aufkommen zahlreicher lokaler Grundherrschaften, die nach der überkommenen germanischen Gentilverfassung alle öffentlichen Angelegenheiten selbst und zumeist mit unmitttelbarem Zwang regelten. Erst mit wachsender demographischer Ausdehnung etablierte sich über dem freien Grundbesitzer allmählich die zentrale Machtinstanz des Königtums. "Hervorgegangen aus dem ursprünglich nur für die Kriegszeit gewählten Herzog, dem Heerführer, erwies es sich als ausgesprochen geeignet, um eine Verwaltung und Regierung der ansonsten nur zusammenhanglos nebeneinander lebenden Völker und Volksteile zu errichten. Das Königtum aber wiederum, sollte es funktionieren, forderte von den Adligen eine bedingte Einschränkung ihrer Souveränität. Es entwickelte sich das Gefolgschaftswesen und daraus wiederum ein neuer Typ des Adels, der Dienstadel im Gegensatz zum ursprünglich auf Besitz gegründeten Geblütsadel."<sup>57)</sup> Der Adel selbst blieb bis ins späte Mittelalter hinein illiterat; für ihn galt das Ideal des 'rex sapiens' wohl kaum. Und umgekehrt hatte die Tradition gelehrter Bildung gerade dort eine Heimstatt, wo sie nicht unmittelbar ins politische Tagesgeschäft verstrickt war: in der Kirche und den Lebensge-

meinschaften der Klöster. Die Kleriker bildeten in der ersten Hälfte des Mittelalters die einzige schreib- und lesekundige Schicht. Auf sie mußte daher das Königtum beim Versuch, die Verwaltung des sich ausdehnenden Reiches zu rationalisieren, notwendig zurückgreifen. Die karolingische Renaissance, die das kulturelle Erbe angelsächsischer und irischer Mönche gleichsam importierte, liefert dafür ein anschauliches Beispiel. Eine die Grenzen der Kirche überschreitende Laienkultur bildete sich erst viel später. Ihre Voraussetzungen waren gebunden an die allmähliche Entwicklung der Städte, die Entfaltung von Binnenmärkten, den Übergang von der Natural- zur Geldwirtschaft und die fortschreitende Zentralisierung der Herrschaft mit einheitlicher Gesetzgebung und einer wenigstens relativen Befriedung im Innern. "Die Expansion der Städte führte zum Ausbau der Märkte und der Verkehrswege, sie machte neben frei verfügbarem Kapital (Beginn der Kreditwirtschaft) vor allem erhebliche Verwaltungs- und Ordnungsleistungen erforderlich, denn der Handel mußte organisiert und geschützt werden. Dies hatte u.a. dann einen wachsenden Bedarf an Qualifikationen wie Schreiben, Lesen, Fremdsprachen, Diplomatie, Rechtskenntnisse, Rechnen oder Geographie zur Folge."<sup>58)</sup>

Von den bestimmenden Ständen des Mittelalters - oratores, bellatores und laboratores - war schulische Bildung also zunächst nur für den Klerus, in der Folge dann für Handwerk und Handel von Bedeutung. Die machtttragende Schicht hingegen, das feudale Rittertum, benötigte zur Ausbildung ihrer Herrschaft institutionalisierte Bildung am allerwenigsten. (Und sie schaltete sich eigentlich erst ins bestehende Bildungs-'System' ein, als das Rittertum in Verfall geriet und eine neue, höfische Kultur im Entstehen begriffen war.) N. Elias hat vom wenig zivilisierten und ungebundenen Leben des Ritterstandes ein anschauliches Bild gezeichnet: "Der Krieger des Mittelalters liebte den Kampf nicht nur, er lebte darin. Er verbrachte seine Jugend damit, sich auf Kämpfe vorzubereiten. Wenn er mündig war, schlug man ihn zum Ritter, und er führte so lange Kriege, als es seine Kräfte er-

laubten, bis ins Greisenalter hinein .... Wenn er zufälligerweise, wenn er ausnahmsweise im Frieden lebte, brauchte er wenigstens noch die Illusion des Krieges. Er schlug sich in Turnieren, und diese Turniere unterschieden sich oft von wirklichen Kämpfen nur wenig.<sup>59)</sup> Wenn man überhaupt von Schule oder Schulung der Funktionsträger der Macht reden will, dann eher in Form eines Erziehungsganges am eigenen oder fremden Hof, der sich über Pagen- und Knappenzeit erstreckte und mit dem Ritterschulung seinen rituellen Abschluß fand. Die Bildungsidee orientierte sich dabei im wesentlichen am Aufbau eines souveränen, körperlichen Habitus. Als Kontrapunkt zur Machtwirkung, die sich am Körper des Unterlegenen ausließ und ihn verunstaltete, zielte die Ausbildung des Ritters auf körperliche Gestaltung. Bildung wird faßbar als äußere Darstellungsform der eigenen Wehrhaftigkeit, Tapferkeit und Tüchtigkeit. Der Aufbau verhaltensleitender innerer Normen und Strukturen war zunächst nur rudimentär ausgeprägt. Daher dürfen die aus (spät-)mittelalterlichen Schriften zur ritterlich-höfischen Erziehung<sup>60)</sup> überlieferten Tugendideale wie Ehrliche, Treue, Demut oder Frömmigkeit auch nicht überinterpretiert werden. Wohl verweisen solche Tugendkataloge auf die sich verstärkende Affektmodulation, die das höfische Leben erzwingt. Doch kann von einem Waffendienst, der "ins Religiöse verschmolzen und dadurch gezügelt und geadelt"<sup>61)</sup> wird, nicht die Rede sein. N. Elias hat in seiner Untersuchung u.a. darauf verwiesen, daß Religion für sich allein niemals 'zivilisierend' oder affektdämpfend wirkt.<sup>62)</sup> Frömmigkeit und leidenschaftliche Wildheit, Liebe und Haß liegen im Leben der Ritter eng beieinander und sind gerade noch nicht in einer psychischen Apparatur austariert oder hinreichend moduliert: "Vieles von dem, was uns als Gegensatz erscheint, die Intensität ihrer Frömmigkeit, die Gewalt ihrer Hölleangst, ihrer Schuldgefühle, ihrer Buße, die immensen Ausbrüche von Freude und Lustigkeit, das plötzliche Aufflackern und die unbezähmbare Kraft ihres Hasses und ihrer Angriffslust, alles das, ebenso wie der relativ rasche Umschlag von einer Stimmung in die andere sind in

Wahrheit Symptome ein und derselben Gestaltung des emotionalen Lebens."<sup>63)</sup> An die ritterlichen Tugenden läßt sich ohne die unmittelbare Nähe von Rad und Galgen, Krieg und Mord nicht erinnern. Was hier 'Tugend' heißt, wird erst verständlich, wenn man den mittelalterlichen Vollsinn des 'Taugens' wiederherstellt.<sup>64)</sup> Tugend bezieht sich weniger auf die entwickelte innere Instanz eines moralischen Gewissens - die Ausbildung einer normierenden Über-Ich-Apparatur befindet sich eben erst in den Anfängen - sondern auf die Ehre, die die standesgleiche Gesellschaft dem Manne zollt. Auch 'Tugend' bleibt ihrem Sinn nach im wesentlichen bezogen auf die äußere Präsentation der Person. Eben deshalb eignet zeitgenössischen Manierenschriften über statthaftes Benehmen und Umgang ein genuin pädagogischer Zug. Sie sind nicht einfach Ausdruck formalisierter Etikette wie später etwa Della Casas 'Galateo'<sup>65)</sup>, sondern praktische Ratgeber für eine Bildungsarbeit, die sich über das Mittelalter bis zur Renaissance am Körper und seiner gehaltvollen Stilisierung orientiert. Zweifellos gewinnt diese Arbeit am äußeren Habitus in der Renaissance an Tiefe; sie wird 'psychologischer', wie Elias an Erasmus' 'De civilitate morum puerilium' zeigt. Doch läßt sich von 'Psychologie' nur in übertragenem Sinn sprechen. Noch bezieht sich die pädagogische Arbeit nicht auf irgendeine Seelentechnik. Typisch für Erziehung, Bildung und schulische Lernverfahren im Zeitalter der Repressionsmacht sind vielmehr: die Orientierung am äußeren Handlungsgefüge (und nicht so sehr am inneren Ordnungsgefüge), die Orientierung an der körperlichen Präsentation (und nicht an der inneren Repräsentation der Welt), der Bezug auf die Darstellungsformen (und nicht auf die Vorstellungsformen) der Subjekte.

Und diese auf den Körper und seine Ausdrucksformen bezogene Bildungsarbeit gilt selbstverständlich nur für einen verschwindend geringen Teil der Bevölkerung. Das 'gemeine Volk' in Stadt und Land blieb davon weitgehend unberührt. Es empfing seine 'Lehren' durch direkte, unsystematische Repression, es trug alltätlich seine Haut

zu Märkte. Die lose innere und äußere Vergesellschaftung der Subjekte erlaubte noch keine graduelle Transformation der Triebstruktur, sondern brach sie mit Gewalt. Was sich der Äußerung der Macht widersetzte, wurde weggeschnitten: der Dieb verlor seine Hand, der Mörder sein Leben, der ständig unbotmäßige Schüler wurde hart gezüchtigt oder relegiert. Repressive Exklusion gehörte zum Grundmuster einer Straftechnik, die sich am Körper ausließ. Nicht ohne Grund wurde die Rute zum Symbol schulmeisterlicher Zucht: "Mit harten Worten und Schlägen wurde ich überschüttet, während er mich zwang, etwas zu lernen, was er nicht lehren konnte",<sup>66)</sup> schreibt Guibert, der spätere Abt von Nogent im 11. Jahrhundert über seinen Lehrer. Dies dürfte zum alltäglichen Erfahrungsschatz des mittelalterlichen Schülers zählen, ganz gleich, welche Schule er besuchte. So sehr auch das Schulwesen des Mittelalters, entsprechend den differenzierten lokalen kirchlichen, fürstlichen oder städtischen Machtzentren, äußerlich ein buntscheckiges Bild bot, so sehr blieb es doch inhaltlich - methodisch relativ geschlossen: Da gab es die frühen Formen der Pfarrschule, in denen der Pfarrer, später der Küster oder Vorsänger seine für liturgische Zwecke benötigten Chorknaben heranzog. Elementare Kulturtechniken fielen dabei gleichsam nur nebenbei ab. Die höhere Bildung für den geistlichen Stand blieb gewöhnlich an kirchliche Zentren angeschlossen: Bischofssitze, Stifte, Klöster. Erst wo solche Klosterschulen eine Differenzierung nach 'schola interior' und 'schola exterior' vornahmen, war auch für wenige Laien zum ersten Mal der Weg zu sprachlich-literarischen Studien geöffnet. Die im 13. Jahrhundert schließlich aufkommenden Stadt- oder Magistratsschulen blieben, sofern sie nicht den höheren Unterricht den Klosterschulen überließen, im wesentlichen Kopien dieser kirchlichen Institute. Doch brachen sie die alleinige Ausrichtung des Bildungsgangs auf den geistlichen Beruf. Noch deutlicher zeigte sich der wachsende Spielraum der Laienbildung an den deutschen Schreib- und Leseschulen, die sich etwa ab dem 14.

Jahrhundert in größeren Handelsstädten entwickelten. In ihnen allen herrschte der Typ der Meisterlehre vor. Und das hieß nicht nur, daß der Schüler seinem Lehrer unmittelbar verpflichtet und an seine Weisungen gebunden war, sondern daß der Lehrer bzw. Schul-Meister das Recht, ja die Pflicht zu körperlicher Züchtigung innehatte. In der Züchtigung gewinnt die Macht körperliche Gestalt. Sie zieht aus der rituellen Verausgabung gewissermaßen ihre Kraft, bringt sich Beteiligten wie Unbeteiligten vor Augen, wie etwa der Brauch des Rutengangs<sup>67)</sup> anschaulich demonstriert. Es kann daher keinen verwundern, wenn sich in zahlreichen mittelalterlichen Schriften ausdrückliche Aufforderungen zur Züchtigung finden.<sup>68)</sup> Und selbst noch die Ermahnungen zur Mäßigung, wie sie in der Renaissance häufiger wurden - etwa den Kindern nicht an die Köpfe zu schlagen oder ihnen Haarbüschel auszureißen - sprechen indirekt eine deutliche Sprache.<sup>69)</sup>

Das autoritative Recht des Schulmeisters zur körperlichen Strafe wurzelte dabei natürlich noch nicht in einem positiv fixierten allgemeinen Recht, sondern in der traditionellen Herrschaftsgewalt des Hausherrn. Der Herr des 'ganzen Hauses' begriff sich in Analogie zum Herrscher des Gemeinwesens. 'Haus' bedeutete daher auch nicht einfach 'Gebäude', sondern Schutz- und Herrschaftsbereich des Herrn.<sup>70)</sup> Der Schul-Meister war also nach traditionellem Recht Herr im Schulhaus; die Schüler waren, solange sie sich dort befanden, seine Hausgenossen. Daß Schule anfangs gewöhnlich in der Wohnstube des Schulmeisters abgehalten wurde, bedeutete demnach rechtlich: Die Schüler gehörten zum Gesinde des Schulmeisters. "Dieser nimmt je nach Bedarf weitere 'Schulgesellen' an. Als seine Helfer gehören sie zu seinem Hause und hängen allein von ihm ab. Diese Situation im Schulhaus hört mit dem Reformationsjahrhundert keineswegs auf."<sup>71)</sup> Wohl aber veränderte sich die innere Differenzierung im Schulhaus: Schulraum und Wohnstube des Lehrers wurden im Schulhaus mit der Zeit räumlich getrennt, die Schulgesellen wurden aus dem schulmeisterlichen Haushalt ausgegliedert. Doch blieb der allgemeine Schulraum lange Zeit erhalten. Er entsprach in seiner Funktion dem vorherrschenden gesellschaftlichen

Machttyp. Denn er garantierte die unmittelbare Gegenwart des Schulmeisters als leiblichem Repräsentant der Macht für alle Schüler. Erst ab dem 16. Jahrhundert beginnt allmählich die rechtliche Aufwertung der abhängigen Gesellen zu selbständigen Schulkollegen des 'Rektors'. Der Name 'Schulmeister' blieb nur mehr den niederen deutschen Schulen vorbehalten. Gleichzeitig setzte sich langsam eine Binnengliederung des allgemeinen Schulraums durch. Die Schüler wurden aufgeteilt in Haufen, Rotten oder Klassen, entsprechend der inhaltlichen Stufenfolge des Lehrgebäudes. Anfänge einer Leistungsdifferenzierung finden sich recht spät. So fordert etwa die Württembergische Schulordnung von 1559 die Lehrer dazu auf, "Decurien" zu bilden, in denen "Knaben zusammengesetzt werden, so sich im Studieren am meisten miteinander vergleichen."<sup>72)</sup> Die Differenzierung orientierte sich dabei am Stoff, in dem sich die Autorität der Tradition verdichtete, keineswegs etwa am psychischen Reifegrad der Schüler. Auch ist an ein Fachklassensystem, wie es später die Franckeschen Anstalten realisierten, noch nicht zu denken. Und das Generalklassensystem mit einem einheitlichen, in allen Schulfächern jahrgangsweise vorgeschriebenen Lehrstoff liegt noch in weiter Ferne. Selbst Sturms Entwurf für die Staßburger Lateinschule von 1538, der die Idee von Jahrgangsklassen vorwegnimmt, argumentiert noch ganz vom Lehrstoff her. Er will "dem Ausbildungsgang in Beredsamkeit entsprechend auch eine Klassenaufteilung vornehmen."<sup>73)</sup> Wie weit sich sein Programm räumlich überhaupt realisieren ließ, läßt sich nicht bündig klären.<sup>74)</sup> Sicher dürfte die mehrklassige, gegliederte, differenzierte Schule im Zeitalter der Repressionsmacht die Ausnahme bilden. Denn Individualisierungs- und Normalisierungstechniken gehören einem anderen Machttyp an. Für das Gefüge der Repressionsmacht gilt indessen: "Schule als Bereich eines Schulmeisters und Schulklasse im Sinne der Abteilung eines Schulkollegen ... sind prinzipiell nicht geschieden. Nicht nur umfassen beide ... eine Mehrheit von Lernstufen, sondern für beide gilt auch, daß ihr Bereich vom Lehrsystem her festgelegt ist. Dieses schafft den Zusammenhang."<sup>75)</sup>



Doch nicht nur die Unterrichtsorganisation, auch die Methodik bleibt Derivat des Korpus kanonisch fixierter Inhalte. Der Lehrstoff der Lateinschulen orientierte sich am überkommenen System der 'sieben freien Künste', wie es schon von Capella überliefert wurde. An der Unterteilung in Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) hielt man bis in die Renaissance-Zeit fest, auch wenn sich die Gewichtungen mit der Zeit verschoben: vom anfänglichen Schwerpunkt auf Grammatik, über die entscheidende Bedeutung der Dialektik für die scholastische Theologie bis zur Achtung, die der Humanismus der Rhetorik des 'perfectus orator' zollte. Zugleich erweiterte sich mit der Zeit das Feld des Wissens: Schon Isidor von Sevilla entwarf die erste mittelalterliche Realenzyklopädie mit 20 Bänden und fügte dem Quadrivium Medizin und Jurisprudenz hinzu. Die Tradition solcher Summen des Wissens blieb bestehen und fand zweifellos in den großen Gedankengebäuden der Scholastik, bei Thomas von Aquin, Albertus Magnus und Bonaventura ihren Höhepunkt. Thomas gelang eine gewaltige Synthese zwischen Aristotelischer Philosophie, die gegen Ende des 12. Jahrhunderts zunehmend rezipiert wurde, und christlicher Offenbarung. Daß er zum 'Fürst der Scholastik' avancierte, ist aber mehr als nur ein Bild. Die strukturelle Analogie zum Machtgefüge der Zeit ist offensichtlich: Wie im politischen Reich regiert der Fürst des Wissens im Felde der Erkenntnis. Das Wissen selbst ist monopolisierbar wie die Macht. Die Summen horten die Erkenntnis und stecken das Feld autoritativer Lehre ab. Die Erkenntnis selbst ist noch keine Herstellungstechnik, Produktion von bisher Ungewußtem, sondern - wie im politisch-ökonomischen Feld - Abschöpfungstechnik, ein diffiziles Ausschöpfen dessen, was die Schriften der Autoritäten hergeben, insbesondere und im letzten die Heilige Schrift. Der Lehrer ist also genau genommen immer ein Leser, niemals ein Autor; und Lehren heißt entsprechend Lesen und Kommentieren. "Es kostet mehr, die Auslegung auszulegen als die Sache selbst, und es gibt mehr Bücher über Bücher als über irgendeinen anderen Gegenstand. Wir machen nichts als Anmerkungen übereinan-

der," heißt es entsprechend bei Montaigne.<sup>76)</sup>

Foucault hat diese Wissensformation, die er als Wissenskosmos der 'prosaischen Welt' apostrophiert, eingehend beschrieben und analysiert.<sup>77)</sup> Und je mehr innerhalb dieses Wissenskosmos die Interpretationstechnik ausgefeilt wurde, um so mehr wurde sie auch institutionell ausdifferenziert: Die 'lectio' wie auch die 'disputatio' konträrer Interpretationen wurden zur entscheidenden Lehr- und Lernform der Universitäten, die sich im Mittelalter herausbildeten. Für die Lateinschulen blieb im wesentlichen der Grammatikunterricht und die Einführung in die 'septem artes' bestehen. Die untere Fakultät der Universitäten, die Artistenfakultät, knüpfte vertiefend an die sieben freien Künste an und führte alsdann zu den oberen Fakultäten: Medizin, Recht und Theologie. Auch an den Universitäten verlief der Unterricht durchaus schulmäßig: lesen, exzerpieren und memorieren gehörten zum täglichen Brot. Das memorierende Lernen verdankte sich dabei keineswegs allein der nur geringen Verbreitung des Buchs. Auch nach der Erfindung des Buchdrucks bildete das memorierende Lernen den Grundpfeiler des Unterrichts. Denn es entsprach strukturell der vorherrschenden Machttypologie: Solange Wissen als hortende Kompilation von Texten und Textkommentaren auftrat, mußte es methodisch durch eine Mnemotechnik abgesichert werden.

Der Gang des Schreib- und Leseunterrichts orientierte sich im wesentlichen am äußeren Korpus der Schrift (und behielt so die vorherrschende Konzentration auf die körperliche Präsentation bei.) Die Schrift wurde in ihre Elemente zerlegt und im Lernprozeß zu ihrer endgültigen Gestalt zusammengesetzt: Gelernt wurden zunächst vier oder fünf Buchstaben in der Reihenfolge des Alphabets, dann Silben, dann Wörter, dann Wortverbindungen usw.<sup>78)</sup> Die Methodik selbst hatte dabei noch kein assoziationspsychologisches Fundament. Der Lernvorgang wurde nicht von innen her erschlossen, sondern haftete an der äußeren Darstellungsform der Schrift. Dem stets unveränderten Ablauf

des Lernprozesses entsprach ein Kanon von Lehrbüchern, der über Jahrhunderte seine Geltung behielt. Selbst an den Universitäten setzte sich ein fixer Kanon von Texten durch, den kein Lehrender nach eigenem Gusto abändern durfte.

"Nicht bloß das Buch war vorgeschrieben, sondern auch der Kommentar, die Glosse und damit der ganze Gang und Hauptinhalt der Erklärung, ferner ob und wieviel er diktieren, ob er aus dem Heft vortragen oder wenigstens einen Gedächtniszettel benutzen dürfe."<sup>79)</sup> Oftmals, bis der Renaissance-Humanismus dagegen aufbegehrte, dienten die Texte der Autoritäten als Steinbrüche für gelehrte Disputationen. Der Disput war im Grunde nichts anderes als die nach außen gewendete Form der Dialektik, die stets aufs neue die Grenzen des Imperiums des Wissens abmaß. Der Wettstreit der Geister ähnelte dem Turnier: Er gab Auskunft über die Beherrschung des Überblicks und der Strategien, um sich im abgesteckten Gelände geistiger Gebilde zurechtzufinden. Noch handelte es sich nicht um eine Methodik der Falsifikation, die einen Erkenntnisapparat in Gang setzt, der systematisch neues Wissen produziert. Und auch der schulisch betriebene Wettkampf zwischen Schülern und Schülergruppen lag noch jenseits des späteren Modells marktmäßiger Konkurrenz, um differenzierte Leistungshierarchien und individualisierte Leistungszuschreibungen zu erzeugen.

Der Abstand der Schule der Repressionsmacht zur Disziplinaranstalt des 19. und 20. Jahrhunderts ist erheblich. Um so mehr fallen indes die strukturellen Ähnlichkeiten ins Auge, die die Jesuitenschulen der Gegenreformation mit den späteren Disziplinaranstalten verbinden. Aus der Verschmelzung traditionell klösterlicher Praktiken wie Askese, Selbstprüfung, Beichte und Buße mit Ideen des Renaissance-Humanismus konzipierte Loyola ein Schulsystem, das - aus heutiger Perspektive - außerordentlich modern wirkt: An die Stelle der Prügelstrafe, die verpönt war, traten Ehrgeiz und Wetteifer der Schüler, die durch Ehrenstellen, Wettbewerbe und Preisverteilungen systematisch angeregt wurden. Prüfungskommissionen beurteilten die individuellen Leistungen, von denen der Übergang in die nächste Studienstufe abhing. Noten, schriftliche Klausuren, Konkurrenz,

Willensschulung, Affektkontrolle - all das waren Elemente, die erst Jahrhunderte später eingeschmolzen wurden in die Formation eines neuen Machttyps: die Disziplinarmacht. Für die Schul- und Universitätsgründungen des deutschen Humanismus bzw. der Reformationszeit hingegen waren sie keineswegs allgemein kennzeichnend. Auch wenn die deutschen Humanisten sich selbst gern als Bruch mit der Tradition des Mittelalters interpretierten und in den 'Dunkelmännerbriefen' gegen die viri obscuri, die Repräsentanten einer verknöcherten Scholastik, polemisierten, so unterstand ihr Wissensdiskurs doch ganz den Formationsgesetzen der überkommenen Episteme. Beim Humanismus handelt es sich - bildlich gesprochen - um eine Palastrevolution im Imperium des Wissens, nicht aber um einen epistemologischen Bruch. Die alten Fürsten der Scholastik wurden gestürzt - aber nur, um neuen Platz zu machen: Cicero, Platon, Aristoteles, Homer, Vergil. Wo einstmals die Theologie unumschränkt residierte, da wurde nun die Sprache selbst ins Göttliche erhoben: "Gewaltig ist ... das Sakrament der lateinischen Sprache, gewaltig fürwahr ihre Göttlichkeit" <sup>80)</sup>, heißt es bei Lorenzo Valla. Die antitheologischen Affekte des italienischen Humanismus allerdings kamen im Deutschland des Reformationszeitalters nur begrenzt zum Zuge. Über der Rhetorik Ciceros dürfe "vor allem die 'Philosophie Christi' nicht vergessen" <sup>81)</sup> werden, wandte Erasmus ein. Wie Agricola und Reuchlin war auch er auf Ausgleich bedacht. Und die Kontinuität zur mittelalterlichen Idee der Bildung als Formation von ratio (hier noch nicht als allgemeine Vernunftnatur, sondern eher als Wissen und Weisheit verstanden) und oratio blieb erhalten. Natürlich ergaben sich im inhaltlichen Lehrgebäude Verschiebungen, wenn neue Geistesfürsten das Feld besetzten (etwa eine wachsende Bedeutung des Griechisch und antiker Autoren, die nun im Urtext gelesen wurden); und auch die Methodik des Lehrgangs verschob sich (von der Dialektik zur Rhetorik, die vom 'harten Pariser Stil' nichts wissen wollte und sich lieber an Ciceros Redekunst orientierte). Doch blieb der Bildungsgang wie ehedem auf die äußere Darstellungsform der Rede bezogen, die sich nun an klassischen Vorbildern orientierte. "Im Grunde bestand die neue

Erziehungsmethode darin, für sich selbst und andere erhabene Vorbilder zu wählen ... . Willst du ein guter Latinist werden, lies Tag und Nacht die guten Autoren, lerne ihre Ausdrücke, kau sie so lange wieder, bis du sie immer gegenwärtig hast. Willst du ein guter Redner werden, lies immer wieder Cicero; ein guter Philosoph, Platon und Aristoteles; ein guter Arzt, Hippokrates und Galen; ein guter Dichter, Homer und Vergil."<sup>82)</sup> Gedächtnisschulung blieb dabei wie eh und je gefragt. Noch heute finden sich in Archiven Hefte von Schülern jener Zeit, in denen sie lange Listen mit Sätzen, Ausdrücken und Redewendungen der Autoren notierten, um sie auswendig zu lernen. Die humanistische Vorliebe für Eloquenz und Poesie griff methodisch immer noch auf die lectio zurück, auf Lesen, Üben, Memorieren. "Nicht zufällig", so kommentiert E. Garin, "sind die Musen die Töchter der Mnemosyne, des Gedächtnisses."<sup>83)</sup> Doch gipfelte das alles nicht mehr in scholastischer Spitzfindigkeit, sondern in glänzender Beredsamkeit, über deren nicht zuletzt politische Bedeutung die italienischen Humanisten sich durchaus im klaren waren.

Die humanistische Feier der Eloquenz fügte sich noch immer einem Machttypus ein, der seine Effekte über aufsehenerregende Selbstdarstellungen sicherstellte. Was später als elitärer Zug des Humanismus kritisiert wurde, ist Ausdruck einer Epoche, in der sich Macht nur so zur Darstellung bringen konnte. Daß die Bildungsidee des Humanismus nur für eine Minderheit zugeschnitten war, erstaunt so gesehen wenig. Vielleicht gerade deshalb aber fällt die Pädagogik eines Humanisten wie Vives aus dem Rahmen. Er entwarf als erster das System einer Armenpflege für die Stadt Brügge; es war gedacht als Auftragsarbeit für den Senat der Stadt, der der zunehmenden Unordnung innerhalb des Gemeinwesens Herr werden wollte. Das Beispiel zeigt, wie mit Beginn der Neuzeit der Pädagogik neue gesellschaftliche Aufgabenstellungen zuwuchsen. Die Krise der mittelalterlichen Ordnung führte zu einer bisher ungekannten gesellschaftlichen Dynamisierung, die ganze Bevölkerungsschichten in

Armut und Not brachte. Der wartende, duldende Bettler wurde in ganz Europa zunehmend verdrängt durch den stehenden Vaganten und aufdringlich fordernden Bettler. Eine solche Zunahme der Armut konnte von der bisherigen caritas nicht mehr versorgt werden. Wenn sich z.B. in Straßburg zu den 700 bis 800 von der Almosenbäckerei versorgten Armen 1530/31 über 23 000 fremde Bettler hinzugesellten, dann waren die bisherigen sozialen Ordnungsmechanismen hoffnungslos überfordert.<sup>84)</sup> Eine Lösung aus dem Bildungsverständnis des Humanismus ließ sich darauf auch nicht finden. Gerade deshalb überschritt Vives dessen theoretischen Rahmen: Er befaßte sich ansatzweise mit psychologischen Fragen, forschte den Entwicklungen und Anlagen des Kindes nach, untersuchte die Aufgaben der Mutter bei der Erziehung, kurz: Er interessierte sich für die Innenseite des Erziehungs- und Bildungsprozesses, für die Rolle der Vernunft im Prozeß einer sich mehr und mehr verinnerlichen gesellschaftlichen Kontrolle. So finden wir in Vives den Vorboten des epistemologischen Bruchs, der sich schließlich im 16. Jahrhundert deutlich vollzog.

- (b) Spätestens mit Comenius trat das pädagogische Denken ein ins 'Zeitalter der Repräsentation'.<sup>85)</sup> Es führte nicht nur eine Umstrukturierung des Feldes des Wissens herauf, sondern eine insgesamt neue Produktionstechnik der Erkenntnis, die die alte Orientierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen an der körperlichen Präsentation zum Verschwinden brachte. War ehemals der leibliche Habitus, die äußere Darstellungsform, das wesentliche Zugriffsfeld pädagogischer Interventionen, so zielten die neuen Formierungstechniken auf einen Innenraum, heiße er nun Seele, Ingenium, Einbildungskraft, Bewußtsein oder Vernunft. Genauer müßte es heißen: die neuen Zugriffsformen brachten diesen Innenbereich allererst hervor, konturierten ihn, machten ihn zum Angelpunkt pädagogischer Maßnahmen. Dabei setzte sich das, was etwa die Fröhndidaktiker des 17. Jahrhunderts vorausdachten, natürlich nicht unmittelbar in Praxis um. Erst die Ablösung der Repression - durch die Integrationsmacht, die sich wesentlich im 18. Jahrhundert vollzog, schaffte die Basis, um die neuen pädagogischen Organisationsmodelle

im Gesellschaftskörper zur Zirkulation zu bringen. Und diese Ablösung wurde bewirkt durch die offensichtliche Ineffizienz, die dem Terroreffekt der Repressionsmacht anhaftete, wenn es darum ging, immer größere Bevölkerungsmassen ins Gesellschaftssystem zu integrieren und unter Kontrolle zu bringen.

Die Schulgründer und -programmatiker seit dem 16. Jahrhundert wurden sich zunehmend dieser Ineffizienz bewußt. Und sie leisteten bis zum Ende des 18. Jahrhunderts einen nicht zu unterschätzenden Anteil bei der Herausbildung der speziellen Technik und Ökonomie der Integrationsmacht. Je nach sozialem Status und Funktion der anvisierten Schülerpopulation fielen die pädagogischen Maßnahmen freilich unterschiedlich aus: Die Integration der seit dem 16. Jahrhundert rapide wachsenden Schicht von Tagelöhnern, Waisen, Bettlern und Vaganten bedurfte anderer Zugänge als die Einschmelzung des Adels in den sich ausweitenden Verwaltungsapparat der Territorialstaaten; die Eingliederung der traditionellen Handwerker und Zünfte in den staatlich gestützten Merkantilismus erforderte andere Vorkehrungen als die Qualifizierung der anhebenden Manufakturbourgeoisie.

Die Schulversuche, die auf diese unterschiedlichen Problemlagen zugeschnitten wurden, reagierten auf bedeutsame sozialgeschichtliche Umbrüche: Agrarkrisen, Seuchen und Kriege ließen am Ende des Mittelalters die wirtschaftliche Basis vieler Grundherren schwinden. Die Folgen waren einerseits eine Konzentration des Feudaladels, andererseits eine Stärkung der Vorrangstellung großer Territorialherren. Diese konnten ihre Machtposition weiter ausbauen. Aus den Konfessionskriegen gingen sie gegenüber dem kirchlichen Herrschaftsanspruch als Sieger hervor. Der Aufbau des Landeskirchentums erlaubte, mit der Kontrolle des rechten Glaubens auch die eigene Herrschaft abzusichern. Die Preisrevolution des 16. Jahrhunderts (infolge von Goldimporten aus Amerika und der Zerstörung von Wirtschaftspotential durch die Religionskriege) arbeitete der Machtkonzentration in die Hände. Die wichtigsten Auseinandersetzungen vollzogen sich im 16. und 17.

Jahrhundert nicht mit einem aufstrebenden Bürgertum, das in Deutschland ökonomisch nur schwach entwickelt war, sondern mit dem traditionellen Gutsherrn. Und der Streit zwischen Territorial- und Gutsherr ging zumeist um den 'Etat', den öffentlichen Haushalt. Erst nach dem 30jährigen Krieg gelang es Landesfürsten, diesen Haushalt für den Aufbau stehender Heere und ständiger Verwaltungen aus auf Dauer erhobenen Steuern zu erzwingen. Aus dem Streit um den 'Etat' kristallisierte sich ein anfänglicher 'Staat' heraus. Dessen Verwaltung wiederum richtete ihr Hauptinteresse auf eine 'staatliche' Wirtschaftspolitik, um sich zusätzliche Einnahmequellen zu verschaffen. Wirtschafts- und Finanzverwaltung wurden so zum Kern des absolutistischen 'Polizeystaats'<sup>86)</sup> des späten 17. und 18. Jahrhunderts. Für den abhängigen Gutsherrn aber verblieb ein gängiger Weg, sich ökonomisch relativ schadlos zu halten: das Bauernlegen. "Das 'Bauernlegen' ist seit dem 16. Jahrhundert gang und gäbe. Die Feudalherren vergrößern mit dem auf diese Weise erbeuteten Landbesitz ihre Herrschaft und mehren das Heer der mittellosten Armen, die durch das Land ziehen und betteln."<sup>87)</sup>

Gerade darauf mußte die sich entwickelnde öffentliche Verwaltung reagieren, denn die Klagen über Müßiggang und Bettel rissen im 17. und 18. Jahrhundert nicht ab. Die hoffnungslosen Versuche der Repressionsmacht, damit fertig zu werden, ließen sich schon aus ökonomischen Gründen nicht halten. Noch unter Heinrich VIII wurden 72 000 Bettler und Vaganten hingerichtet, in der Zeit Elisabeth I. durchschnittlich 400 Arme in einem Jahr.<sup>88)</sup> Schon vor, aber insbesondere nach dem 30jährigen Krieg mußten neue Mittel und Wege gesucht werden, denn Arbeitskräfte waren knapp. Bereits 1575 erhielt das Londoner Zuchthaus den Namen 'house of correction'. Solche Corrections- und Zuchthäuser erschienen als probates Mittel, die Bettler in den beginnenden Merkantilismus zu integrieren. Das Amsterdamer Zuchthaus von 1595 wurde zur Modelleinrichtung an der sich im 17. Jahrhundert zahlreiche deutsche Gründungen orientierten.



Ihnen allen ging es um das gleich Anliegen: den Hobbesschen Wolf durch die Tugend der Arbeitsamkeit und Selbstbeherrschung umzuerziehen. Nicht Willkür der Macht, sondern allgemeine Sittlichkeit sollte die Basis öffentlicher Ordnung abgeben. Die äußere Regulierung wird auf diese Weise durch eine systematisch verinnerlichte Selbstregulierung abgesichert, durch den Aufbau einer zweiten Natur im Subjekt, die ihre eigene Künstlichkeit am Ende nicht mehr wahrnimmt. Erst wenn dieses System der zweiten Natur völlig geschlossen wäre, könnte Regulierung allen und jedem überlassen werden. Der Leviathan würde nicht mehr gebraucht. So weit bringen es die Regulierungstechniken des 17. und 18. Jahrhunderts freilich nicht, doch ist eine deutliche Wegmarke gesetzt: "In dem Maße, wie die Wirklichkeit der geforderten Ordnung nicht entspricht und in dem Maße, wie die Wirklichkeit nicht geregelt wahrgenommen wird, muß das Objekt der Erziehung isoliert und auf den Pädagogen konzentriert werden. Dieser Prozeß wird sich intensivieren über Schulen, Erziehungsanstalten und schließlich bis in die Einzelzellen der Zuchthäuser. Geordnet werden soll vor allem die Wahrnehmung und die Wirklichkeit soll dieser Ordnung möglichst entsprechen."<sup>89)</sup> Die Zöglinge werden in eine vorgeschriebene Raum-Zeit-Ordnung integriert und einer genauen Beobachtung unterworfen, um sie bis in die Wunschstrukturen nachhaltig umzuformen. Heinrich Balthasar Wagnitz, Schüler der Franckeschen Stiftungen, gibt für die sich daraus entwickelnde Psychologie ein anschauliches Beispiel: Um eine Besserungsstrategie zu entwickeln, so resümiert Wagnitz, müßte mit dem Zögling zunächst "ein eigentlich psychologisches Verhör über die That angestellt werden ... . In dieses psychologische Verhör gehörten dann vorzüglich folgende Untersuchungen: Über die sittliche Beschaffenheit der Eltern und der Geschwister-Erziehung, physische und moralische ... Motive und Reizungen ..., Reihe der Vorstellungen, ... Gedanken und Empfindungen ... . Das gäbe dann Data zu einem moralischen Barometer."<sup>90)</sup> Der pädagogische Ansatzpunkt beim Innenraum des Subjekts, bei den 'geheimen Falten der Seele' ist hier deutlich ausgesprochen. Und er wird verschmolzen mit dem Zweck der Industriosität, der Befleißigung und

Arbeitserziehung von Kindern und Erwachsenen. Das wird aus der Perspektive der Zeit durchaus positiv verstanden als Befähigung der einzelnen, sich die Mittel zur Subsistenz auf ehrbare Weise zu verschaffen und gehört zum Grundzug der Armenpädagogik bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Noch die Industrieschulen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verknüpften die Vermittlung basaler Arbeitstechniken mit einer Sittlichkeitserziehung, die sich auf die innere Natur des Kindes konzentriert. Die "Triebe, Neigungen, Leidenschaften der einzelnen sollen nicht unterdrückt, sie sollen von der Pädagogik benutzt werden,"<sup>91)</sup> heißt es hierzu bei Campe. Doch ist nicht zu übersehen, daß die Industrieschulpädagogik auch andere Formierungstechniken einsetzt, die nicht allein auf der Zeichen- und Vorstellungsebene das Bewußtsein besetzen, sondern den Körper mit Einschleifmechanismen disziplinieren sollen. Aus der Armenpädagogik werden denn auch wichtige Elemente in den Typus der Disziplinarmacht eingeschmolzen, der im 19. Jahrhundert das Feld betritt.

Integration in die Ordnungsmacht und Funktionsbildung für das soziale System sind jedoch nicht allein Kennzeichen der Armen-, sondern der Aufklärungspädagogik überhaupt. Dies gilt nicht minder für den traditionellen Adel. In gewissem Sinn wurde der Feudaladel mit dem Ausbau absolutistischer Territorialmächte ähnlich funktionslos wie der Vagant. Seine Einbindung in die Ordnungsmacht geschah allerdings an anderer Stelle und mit anderen Mitteln. Zwar war in der Renaissance die Bildungsabstinenz des Adels einer Hinwendung zur humanistischen Gelehrsamkeit gewichen, doch zog der Adel sich gegen Ende des 16. Jahrhunderts wieder aus dem schwerfällig gewordenen Lateinschulwesen zurück. Denn wer am Hof des Landesherrn oder anderswo reüssieren wollte, brauchte bessere und andere Qualifikationen, als die alten Schulen bieten konnten: diplomatisches Geschick, Rechts- und Verwaltungswissen, Kenntnisse der neuen (Natur-) Wissenschaften, moderne Sprachen, insbesondere Französisch. Denn Französisch wurde die Sprache der Fürstenhöfe und aus Frankreich wehte der Wind einer

neuen Elitebildung, der freien Bildung des Gentilhomme, deren Grundzüge Montaigne ausformulierte: Körperliche Gewandtheit gegen Stubenhockergelehrsamkeit, geistige Kraft für praktisches Handeln gegen irrelevantes scholastisches Wissen, die Welt selbst als Bildungsquelle gegen bloß literarische Bildung.<sup>92)</sup> Das aber ließ sich nicht in den Gelehrtschulen finden, sondern bei hochqualifizierten Hofmeistern und Hauslehrern oder in eigenen, kostspieligen Ritterakademien. Nach 1650 bis ins 18. Jahrhundert hinein wurden eine ganze Reihe solcher Akademien gegründet. Und man darf zu recht annehmen, daß sie "für ihre Zeit die modernsten Bildungsanstalten überhaupt"<sup>92a)</sup> waren.

In ihnen gewann das Erziehungsideal des Gentleman Gestalt, mit dem J. Locke die Aufklärungspädagogik nachhaltig beeinflusste. Bezeichnenderweise findet man bei Locke dieselben Integrationstechniken wie in der Armenpädagogik (auch wenn bei Locke natürlich von den Armen, die er gern den working schools überläßt, nicht die Rede ist): Da ist das gesteigerte psychologische Interesse für die Beschaffenheit des kindlichen Gemüts, der Ansatz bei den Kräften der Seele, insbesondere bei Wille und Verstand, die pointierte Einsicht in 'das wahre Geheimnis der Erziehung', nämlich den ungeleiteten Willen des Kindes schon in so früher Jugend gefügsam und geschmeidig zu machen, daß es sich hernach an diese Anfänge seines tugendhaften Wollens nicht mehr zurückerinnern kann; da ist das Interesse für effektive, leichtgängige Erziehungsmethoden, für die Realien im Bildungsprozeß, für eine Orientierung der Kenntnisse und Fertigkeiten am künftigen sozialen Status des Educandus (wofür Pestalozzis Armenpädagogik später den Ausdruck 'Individuallage' einführen wird). An den Ritterakademien wurde also ein neues Bildungs- und Erziehungsverständnis leitend, das der humanistischen Gelehrtenbildung weit voraus war, und es ist kein Zufall, daß die erste 'moderne' Universität in Deutschland, gegründet 1694 in Halle, aus einer Ritterakademie hervorging. Noch weniger dürfte es Zufall sein, daß bei dieser Universitätsgründung auch A. H. Francke seine Hand im Spiel hatte. Franckes Hallesche Anstalten konzentrieren die Pädagogik

im Funktionskreis der Integrationsmacht nicht nur institutionell-organisatorisch - mit Waisenhaus, Lateinschule, Deutscher Schule, Lehrerbildungsanstalt, Betriebsgründungen - , sondern binden auch die inhaltlich-methodischen Elemente der Integrationspädagogik zusammen: Ökonomie, permanente Aufsicht, genaue Beobachtung, ständige Betriebsamkeit, Lehrplandifferenzierung, Betonung der Brauchbarkeit, naturkundliche Exkursionen, Besuche in Werkstätten, Naturalienkabinette, Fachklassensystem - all das schöpft aus der gleichen Quelle und strahlt aus. Selbst wenn sich später der Philantropismus von der Strenge Franckescher Zucht abwandte, um sublimere Straftechniken zu entwickeln, so gehört noch Franckes Maxime von der 'Brechung des Eigenwillens des Kindes' ganz in den Kontext der Integrations-, nicht der Repressionsmacht. Denn es handelt sich hier um eine theologisch fundierte Psycho- oder Seelentechnik. Und um die Rettung der verderbten Seele ist es Francke ja im letzten zu tun.

Selbst wo Franckes Schüler den pietistischen Kern seiner Pädagogik nicht mitübernahmen, blieb sein Konzept richtungsweisend. Dies gilt sowohl für Waisenhäuser und Correc-tions-Anstalten, wie für die Realschulgründungen seiner Zeit. Letztere paßten ganz ins ökonomisch-politische Programm der aufstrebenden Territorialstaaten. Denn der Erfolg des merkantilen Verwaltungsstaats hing nicht zuletzt davon ab, ob es ihm gelang, die handwerkliche Berufsbildung zu reformieren. Tatsächlich eignete der überkommenen Berufsausbildung des Handwerks kein konstruktiv-theoretischer Zug. Sie war, technisch gesehen, eine Erziehung zur Nachahmung komplexer Zusammenhänge ohne Einbezug analytisch-quantitativer Denkformen. Gerade hier aber setzten die neuen Realschulgründungen des 18. Jahrhunderts an, etwa Semlers von Leibniz unterstütztes Projekt einer 'mathematischen und mechanischen Realschule' bei Halle oder Heckers 'oekonomisch-mathematische Realschule' in Berlin.<sup>93)</sup> Soweit sich im umfangreichen Fächerkanon dieser Realschulen ein einheitliches didaktisches Prinzip ausspricht, ist es wohl im (bei Hecker für alle Fachklas-

sen obligatorischen) Zeichenunterricht zu suchen. Dabei geht es keineswegs um die Förderung der formalen Zeichenfertigkeit, sondern um die Fähigkeit, "technologische Kenntnisse unter bestimmten Aufgabenstellungen zu ordnen"<sup>94)</sup> Das Zeichnen ist so gesehen der anschaulich-visuelle Ausdruck des Aufbaus einer inneren Ordnungswelt unter technologisch-instrumentellem Vorzeichen. Oder anders: Die Hinwendung zu den Realien ist teleologisch gebunden: Wirklichkeit soll nicht einfach im Subjekt abgebildet, sondern allererst in die 'rechte' Ordnung gebracht werden. Die Integration der inneren Vorstellungswelt läuft dabei mit dem Aufbau einer sozialen Ordnungsmacht parallel, die ihre Kontrolleffekte gerade über eine allgemeine Formierung des Bewußtseins einbringt. Es ist daher nur folgerichtig, wenn aller Unterricht an der Anschauung haftet, sei es produktiv (durch konstruktives Zeichnen) oder reproduktiv (durch Aufnahme einer geordneten Bilderwelt). So greift noch Hähns Entwurf eines 'seminarioeconomico-politici' von 1740 - wie ehemals Comenius - auf die Tabelliermethode zurück, um den Sinn einzelner Gegebenheiten im Ganzen zur Darstellung zu bringen. Alle Dinge werden eingehend vor dem inneren Auge ausgebreitet und zwar so, daß der gewünschte Zusammenhang erkennbar wird: Ordnung der Welt durch Ordnung der Repräsentationen lautet der Grundsatz der Integrationsmacht. Dem entspricht das bienenfleißige Bemühen der Pädagogen von Comenius bis Basedow, "die ganze Welt oder die Dinge in der Welt nach einem richtigen, ordentlichen, natürlichen, kurzen, tabellarischen Zusammenhang"<sup>95)</sup> aufzubauen.

Das frühe Ideal comenianischer Pansophie allerdings kam im Verlaufe des 17. und 18. Jahrhunderts theologisch auf den Hund. Die bürgerlichen Theoretiker hielten davon nurmehr den Enzyklopädismus der Aufklärungszeit zurück, wie er sich etwa in Basedows Elementarwerk ausspricht.<sup>96)</sup> Die intensive Verkopplung von Ordnungswissen und Ordnungsmacht, von Vernünftigkeit und Moralität, von Psychotechnik und Selbstregulierung aber intensivierte sich. Am Philanthropismus des 18. Jahrhunderts läßt sich die Zuspitzung ver-

innerlichernder Kontrolle anschaulich demonstrieren. Genau genommen hatte das aufstrebende Bürgertum auch keine andere Wahl. Denn der absolutistische Hof brachte denjenigen in Vorteil, der zugunsten des Erwerbs von Einfluß seine Handlungen weitgehend zu manipulieren gelernt hatte. Dies galt für den Hofadel, mehr aber noch für den Aufstieg des Bürgertums. "Das Bürgertum erwies sich dem Adel insofern überlegen, als es die pädagogische Operationalisierung des zivilisatorischen Zwangs zum Prinzip der Entwicklung machte, oder besser: machen wollte. Der Bürger mußte sich mehr Gewalt antun, um wenigstens 'moralisch', dem inneren Anspruch nach, der Person von Stand überlegen zu sein."<sup>97)</sup> So wurde Moralerziehung, d.h. die Kanalisierung des Willens als Vermögen der Tugend, zum zentralen Diskussionsthema der Aufklärungspädagogik. Und die Philanthropen ließen keine Gelegenheit aus, sich mit ihrer Methodik zum Aufbau innerer Ordnungsformen der realen Ordnungsmacht anzudienen. Da das Selbstbewußtsein des deutschen Bürgertums nicht ausreichte, die Herrschenden herauszufordern, sollten sie wenigstens günstig gestimmt, mit ihrem wahren Interesse bekannt gemacht werden.

Bevorzugt wenden sich daher die Philanthropen mit ihren Schulprojekten an fürstliche Gönner, sind über jeden ihnen anvertrauten Adelssohn hoch erfreut, ja fordern ein allgemeines staatliches 'Moralitäts- und Educations-Conseil' (Basedow) geradezu herbei. Daß öffentliche Kontrolle und innere Moralisierung lautlos ineinandergreifen können, gilt den Aufklärungspädagogen dabei als eigentlicher Triumph. Immer solle "die moralische Befreiung ... der politischen äußerst behut- und daher langsamen Befreiung zur Seite gehen"<sup>98)</sup>, heißt es abwieglerisch bei Rochow. Kein Wunder, daß die deutschen Pädagogen bei ihrem bewunderten Vorbild Rousseau die zivilisations- und gesellschaftskritischen Züge herausfiltern. Übrig bleibt bare Integrationspädagogik, für die Rousseau zweifellos raffinierte Arrangements bereithält: Schon der früheste Beginn der Empfindungen soll genau beobachtet und gelenkt werden. Denn sie sind 'das Rohmaterial der Erkenntnis'.

Sind sie einmal in eine 'angemessene Ordnung' gebracht, basiert Erkenntnis bereits auf regulierten Empfindungen. Damit macht sich der Pädagoge heimlich zum 'Herrn der Eindrücke' des Zöglings: "Ich überliste seine Sinne durch andere sinnliche Eindrücke", schreibt Rousseau, "ich leite seine Lebensgeister auf einen anderen Kurs ... Ich führe ihn ... weit weg von allem, was ihn verführen könnte ... Die gefährlichen Dinge fernzuhalten bedeutet nichts, wenn ich nicht auch die Erinnerung daran auslösche ...".<sup>99)</sup>

Der Erzieher des Emile macht so die Kontrolle der Leidenschaften zum Angelpunkt seiner negativen Erziehung. Und gerade über diese Regulierung wird Ordnung bis in den letzten Winkel der Seele hinein verlängert. Regulierung aber braucht regelmäßige Gewöhnung, hier noch nicht verstanden als disziplinierender Drill, sondern als Einübung in ein sittliches Verhalten, das sich an moralischen Leitbildern orientiert. Damit dieses Verhalten zur zweiten, inneren Natur gerinnt, bedienen sich die Philanthropen eines ganzen Arsenal von Mitteln: Übungen im Aufschieben von Affekten, Kontrolle der eigenen Gedanken und Vorstellungen<sup>100)</sup>, Steuerung des Verhaltens über Belohnungen (Meritentafeln, Lobbilletts und -punkte) und Ehrenstrafen, Sublimation durch körperliche Arbeit und Abhärtung, permanente Beschäftigung und Inanspruchnahme von Verstand und Vorstellungskraft, moralische Indoktrination durch Fallbeispiele und eine eigens entwickelte Jugendliteratur wie etwas Campes 'Robinson', Weißes 'Kinderfreund' oder Salzmanns 'Moralisches Elementarbuch'. Die Absicht seines Buches sei, so schreibt Salzmann 1785 im Vorwort, "dasjenige zu erzeugen, was man gute Gesinnung zu nennen pflegt ... Gute Gesinnung ist nur ein höherer Grad von richtiger Erkenntnis."<sup>101)</sup> Gerade dieser letzte Schluß ist typisch für die Pädagogik im Funktionskreis der Integrationsmacht. Ob bei Resewitz<sup>102)</sup>, Basedow oder Campe - stets wird versucht, aus der Erkenntnis des Seins das Sollen geradezu herauszudestillieren, Moralität also als Erkenntnisakt zu begründen. Und darin spiegelt sich die fundamentale Überzeugung wider, daß die soziale Integration der Individuen

in der Formierung des Bewußtseins zu verankern sei.

Formieren aber heißt immer auch: Ausscheiden, Absondern, Gleichmachen. Denn die Vernunft, auf die die Philanthropen pochen, ist keineswegs ein selbstgegebenes natürliches Fundament, sondern historisches Produkt nicht zuletzt auch erzieherischer Eingriffe. Sie erwächst aus Akten der Grenzziehung zwischen Phantasie und Realität, Subjekt und Objekt, Wissen und Wahn. Wer sich wie Don Quichotte nicht an diese Differenzierungen hält, wird zur lächerlich-verrückten Figur einer verflossenen Episteme<sup>103</sup>). Will man also die Jugend vernünftig machen, so muß man ihr rechte Grenzen setzen. Daher kann auch die Integrationsmacht nicht auf Strafen verzichten. Doch zielt die Strafpraxis nun nicht wie ehemals auf den Körper und seinen Habitus, sondern auf den Innenraum des Subjekts, um das frei flottierende Potential der Einbildungen, Wünsche und Anschauungen an die Kette zu legen. Dabei ist zweitrangig, ob die innere Dynamik der Bedürfnisse und Wünsche für tierisch verderbt (wie bei Francke) oder zivilisatorisch irregeleitet (wie bei Rousseau) erachtet wird. Beide Male muß die Integrationsmacht auf der Ebene von Phantasmen und Repräsentationen einen Kontrolleffekt einbringen (sei es durch Brechung des Eigenwillens des Kindes, sei es durch systematisches Ausschalten zivilisatorischer Irritationen). Ganz allgemein lassen sich drei Kontrollformen unterscheiden, mit denen die Integrationsmacht den Innenraum des Subjekts besetzt: Durchstrukturieren des Feldes der inneren Anschauung, um die Aufmerksamkeit zu richten und unerwünschte Vorstellungen zu unterdrücken; Vorgabe von positiv sanktionierten Wunschprojektionen, die als Ideale der Sittlichkeit beständig vor dem inneren Auge stehen sollen; und schließlich - von den Philanthropen nur als Ausnahme akzeptiert - die Brechung des Willens durch körperliche Zucht. Hier unterscheiden sich die Philanthropen zweifellos von A. H. Francke. Dennoch ist auch die körperliche Zucht in Franckes Anstalten nicht dem Typ der Repressionsmacht zuzurechnen. Denn die Züchtigung tritt bewußt nicht als rächende Gewalt auf den Plan, sondern als väterliche Sorge. Sie soll ohne Zorn,



ohne Rache, ja ohne jegliche Lust vollzogen werden. Dem Strafinden wird Selbstkontrolle auferlegt; der Strafvollzug wird in einem 'Sittenbuch' aktenkundig gemacht; die Strafe selbst soll "aus einem solchen herzlichen Mitleid herfließen, daß auch die Kinder unschwer erkennen mögen, daß man lieber alle Ruten wegwerfen und sie allein mit Worten erziehen wollte ... ." <sup>104)</sup> Das Schlußritual des Strafsakts bestätigt denn auch, daß solche Strafen nur im Medium gemeinsamer Tugend von Erzieher und Zögling einen Sinn finden: "Und wenn die Strafe geschehen, soll der Präzeptor sich von dem Kind die Hände geben ... und ... Besserung geloben lassen." <sup>105)</sup> Der gleiche Tenor - körperliche Zucht als bedauerliches letztes Mittel - kennzeichnet auch die Strafpraxis in den Philanthropinen. Die Prügelstrafe soll "ganz geheim, nach vorhergegangener wehmütiger Ermahnung" <sup>106)</sup> erfolgen. Vom Einschüchterungseffekt der Repressionsmacht ist hier nichts mehr zu finden. Die Strafe erfolgt gerade unter Ausschluß der Öffentlichkeit, vielleicht auch mit der insgeheimen Beschämung des Pädagogen über sein noch so lückenhaftes Wirken. Wenn Öffentlichkeit hergestellt wird, dann nicht die Öffentlichkeit des blutrünstigen Pöbels am Galgen, sondern die kontrollierte Öffentlichkeit eines gesitteten Gemeinwesens: Auf Meritentafeln kann jeder sich der Tugendsamkeit des anderen nach Art einer öffentlichen Kontoführung versichern. Strafen werden als Punktabzug vermerkt, d.h. als Verlust von öffentlichem Ansehen. Die Herabsetzung vor anderen kann sich aber auch anderer Mittel bedienen. Am Dessauer Philanthropin geschieht dies etwa durch Abspruch der (sittlichen) Reife: die zu Bestrafenden erhalten einen Kinderstuhl und hölzernes Gerät bei Tisch, einen Fallhut oder werden für einige Zeit in den Rang eines Famulanten degradiert. <sup>107)</sup> Die psychologischen Zugriffsformen sind offensichtlich, insbesondere bei Strafen durch Entzug sinnlicher Reize. So soll z.B. systematisch Langeweile erzeugt werden "in einem ganz ledigen Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden oder studierenden Jugend gehört wird." <sup>108)</sup> Das setzt natürlich voraus, daß die ständige Inanspruch-

nahme und Konzentration der Wahrnehmung schon so weit verinnerlicht wurde, daß die Stillstellung im Karzer tatsächlich als sinnliche Deprivation erlebt wird. Nur dann nämlich kann das 'angenehme Geräusch der studierenden Jugend' den Wunsch, dazu zu gehören, im Zögling verwurzeln. Der Karzer übernimmt in diesem Strafarangement nicht mehr die Funktion repressiver Exklusion, sondern einer verstärkten Integration. Sein Funktionieren setzt allerdings voraus, daß er selbst eingelassen ist in ein relativ geschlossenes soziales Feld, in dem Strafzeichen schnell zur Zirkulation gebracht werden können. Die Integrationsmacht arbeitet daher nicht nur mit einer neuen Straftechnik, sondern architektonisch bzw. organisatorisch mit einer neuen Schulverfassung. Das relativ ungegliederte Schulhaus des Schulmeisters muß sich zu einem sozialen Gemeinwesen erweitern und differenzieren. Es muß gewissermaßen in nuce den Modellfall allgemeiner Regulierung durch verinnerlichte Kontrolle vorwegnehmen. Das alte Schulhaus mit seiner heterogenen Masse von Schülern (die meist einzeln zum Lehrer vortraten, aufsagten oder übersetzten, um dann neue Anweisungen zu erhalten) entsprach dieser Anforderung an keiner Stelle. Abhilfe schaffte hier erst das comenianische Prinzip des Klassen- bzw. Frontalunterrichts. Mit ihm erfolgt eine deutliche Konzentration auf den Schüler: Die Abschaffung des althergebrachten stummen Lernens, die Synchronisierung des Lernprozesses führen einerseits zur Effektivierung der Lehre und erlauben, die Aufmerksamkeit einer ganzen Klasse gleichzurichten. Die Homogenisierung des Unterrichts aber hat notwendig eine fortschreitende Differenzierung der Schüler nach Reifegraden und Lehrstoffen zur Folge. Dadurch nimmt schließlich bis ins 19. Jahrhundert "die Zahl der Lehrer, der Fächer, der öffentlichen Unterrichtsstunden und das Maß der Belastung der Schüler zu".<sup>109)</sup> Die Konzentration auf den Schüler aber erfolgt nicht nur über die Lehre, sondern am Ende noch intensiver über erzieherische Maßnahmen, die sich insbesondere in den Schulkollegien des 17. und 18. Jahrhunderts mit dem Unterricht verkoppeln. Daß solche Internate, Pensionate, Pädagogien, Kollegien etc. mit Vorliebe in

ehemaligen Klöstern eingerichtet werden, hat nicht nur finanzielle Gründe. Denn Bauform und örtliche Lage tragen meist dazu bei, die Knaben - wie es in einer Schrift von 1783 heißt - vor den "vielen Zerstreuungen, die mit einer bürgerlichen Haushaltung unumgänglich verbunden sind,"<sup>110)</sup> zu bewahren. Neben Armen-, Waisen- und Zuchthäusern bedient sich die Integrationsmacht nicht zuletzt vielfältiger Kollegien, um ein Netz von Stützpunkten zur Durchsetzung ihrer Ordnungsformen zu errichten. Diese Stützpunkte lassen sich gewissermaßen als Vorboten einer neuen und neu geordneten Welt verstehen. Und sie müssen, um ihre innere Integration nicht zu gefährden, sich von der noch 'unordentlichen' Außenwelt symbolisch und praktisch trennen: durch Türhüter, Mauern oder einfach durch ihre isolierte Lage. Es entstehen Inseln des tugendhaften Lebens mit gemeinsamem Unterricht, gemeinsamer Rekreation, gemeinsamer Haushaltung, gemeinsamen Feiern, gemeinsamen Strafriten und allgegenwärtiger, oft gegenseitiger Kontrolle. An Ferien ist bei alledem nicht zu denken, denn sie könnten die Kinder vom Studieren entwöhnen und den Bildungserfolg gefährden. Für die Aufklärungspädagogen des 18. Jahrhunderts sind solche Stützpunkte der Integrationsmacht die selbstverständliche Plattform allgemeiner gesellschaftlicher Regulierung. Äußerst sensibel reagieren die zahlreichen Schulgründungen auf die steigende gesellschaftliche Dynamisierung mit der Entwicklung flexiblerer Organisationsmodelle als sie noch in traditionellen Kollegien üblich waren. Schon Francke differenziert Lehrplan und Methodik; er erweitert den Fächerkanon erheblich, zerlegt den Lehrstoff in Vierteljahresabschnitte, die von jedem Schüler mehrmals durchlaufen werden, organisiert den gesamten Unterricht nach Fachklassen mit einem entsprechenden Raumangebot; er splittet die Rolle des Pädagogen in die des 'Fachinformatoren' für den Unterricht und des 'Stubenpräzeptoren', der die erzieherische Schlüsselstellung inne hat. Das alles läßt das kollegiate Leben jedoch nicht auseinanderdriften, sondern schweißt es eher noch zusammen. Zu Recht vermutet H. Lange, daß gerade "im kleinen Pädagogium die weitgetriebene organisatorische Differenzierung, da sie die Schüler in vielfacher Kombination zusammen-

brachte, womöglich eine integrative Wirkung"<sup>111)</sup> hatte. Denn sie stellt eine permanente, kontrollierende Öffentlichkeit her, die für die Integrationsmacht unersetzlich ist.

Je weniger die Pädagogik dabei ihre Effekte auf bloßes Einordnen in eine vorgegebene Ordnung abstellen kann, umso mehr muß sie eine neue Ordnung als wahre (und d.h. in der Sprache der Zeit: vernunftgemäße) erfinden und implantieren. Dies gilt nicht nur für Schulbau und -verfassung, sondern für Wissensordnungen im allgemeinen und den Lehrplan im besonderen. Der Lehrer dominiert nicht mehr als souveräner Orator im abgesteckten Feld des Wissens, sondern wird zum eifrigen Konstrukteur von Tabellen der All-Unterweisung, wie sie bereits Ratke zeitlebens entwarf. Der Lehrstoff verliert seine autoritative Würde. Er wird Mittel zum Aufbau von integrativen Ordnungsschemata im Subjekt, um die Mannigfaltigkeit der Welt zusammenzubringen. Dabei ist es zweifellos nicht unerheblich, ob man (wie Comenius in den hundert Kapiteln seiner 'Janua linguarum' von 1631) das Ganze der Wirklichkeit von Gott ausgehend in einem großen Bogen bis zu den Engeln durchläuft oder aber (wie Reyher in seiner Bearbeitung des Comenianischen Werkes von 1643) den Anfangspunkt beim neuzeitlichen Subjekt, hier also konkret beim Schüler und der Schule, nimmt.<sup>112)</sup> Der pansophische Ordo-Gedanke des Comenius zehrt noch von einem Weltbild, das der Aufklärungsprozeß zunehmend zersetzt. Aufkommende Subjektzentrierung und Objektivierung der Erkenntnis aber sind nur zwei Seiten des gleichen neuzeitlichen Aufklärungsprozesses. So nimmt denn auch parallel zur Orientierung aufs Subjekt der Realismus der Lehrpläne seit dem 17. Jahrhundert zu. Die Entwicklungslinien lassen sich unterschiedlich nuancieren: etwa vom methodischen Realismus der Frühdidaktiker (mit ihrer Kritik des überkommenen Sprachlernens, des Verbalismus der Lateinschulen und deren Überschätzung des Altertums), über die Aufwertung des Quadriviums bei E. Weigel (wobei das Quadrivium gewissermaßen das Grundwissen der zeitgenössischen Ordnungswissenschaften versammelt: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik bzw. Harmonielehre), bis zur extremen Ausweitung des Sach- und Fachunterrichts (etwa in den Realschulen des 18.

Jahrhunderts). Eine ähnliche Entwicklungslinie ließe sich auch unter der Perspektive einer gleichzeitigen Ausweitung und Integration der Wahrnehmungsfelder des Schülers zeichnen: Ausgehend von der Orientierung am Gesichtssinn wird das Prinzip der Anschauung für das gesamte Repräsentationszeitalter leitend. Immer geht es darum, die Dinge vor das innere Auge zu bringen. Das geschieht zunächst über Abbildungen (Zeichnungen, Bilderbücher etc.), doch schon J. J. Becher beginnt in seinem 'theatrum naturae et artis' reale Gegenstände zu versammeln (die nun auch betastet werden können). Im 18. Jahrhundert erweitert sich dieser Zugang zur Realität über Realien- und Schulkabinette erheblich (durch Mineral- und Tiersammlungen, physikalische Geräte, Bibliotheken usw.) bis hin zur Anlage von botanischen Gärten (in denen Gesichts-, Tast- und Geruchssinn zugleich angesprochen werden). Ihren Höhepunkt finden solche pädagogisch gesteuerten Realitätskontakte in systematischen Werkstattbesuchen (von denen etwa E. Chr. Trapp berichtet) oder in Wanderungen und Reisen (wie sie in Salzmanns Schnepfenthauler Anstalt üblich wurden).

Der sich auf diese Weise entwickelnde Gesamtunterricht paßt recht gut ins Methodenkonzept der Integrationspädagogik. Stets geht es dabei um den Aufbau (normativ) gesteuerter Verhaltens- und Wissensordnungen. Pädagogische Methodik ist also bestimmt als Integrationstechnik, wobei das Verknüpfungsproblem von Vorstellungsinhalten den Kern methodischer Überlegungen ausmacht. Am gewandelten Verständnis des Sprachunterrichts - den bereits Comenius auf eine neue Grundlage stellte - läßt sich das leicht zeigen: Solange das Sprachlernen - wie im Mittelalter üblich - am Sprachkorpus und seinen äußeren Elementen orientiert war, bestand es im wesentlichen darin, diese Elemente zu memorisieren und nach mühsam gelernten Regeln kunstvoll zusammenzusetzen. Das ändert sich grundlegend, wenn Sprache von innen her, also von den Sinnentitäten und Repräsentationswerten der Wörter aus erfaßt und gelernt werden soll. Nicht mehr Text, Schrift und Kommentar, sondern die Sprache als gesprochener Diskurs und die Kritik rücken dann ins Zentrum. Für das Repräsentationszeitalter gilt als Grundsatz: "der

Geist spricht und erkennt in der gleichen Bewegung."<sup>113)</sup> Erkenntnis und Sprache werden als streng miteinander verkreuzt betrachtet. Daher ist es nur folgerichtig, für das Sprachlernen die Korrelation von Wort und bezeichnetem Sachverhalt zum Prinzip zu erheben: "Die Wörter" heißt es bei Comenius entsprechend, "sind ... nichts anderes als die Zeichen der Dinge. Wenn man diese nicht berücksichtigt, was haben sie dann noch für einen Sinn?"<sup>114)</sup> Jede rechte Erkenntnis findet ihre Manifestation in der evidenten und deutlichen Wahrnehmung. Wahrnehmungen wiederum finden ihren zeichenhaften Ausdruck im Wort als dem zutreffenden Namen der Sache bzw. im gegliederten Satz als dem Abbild der inneren Beziehungen der Repräsentationen. So nimmt die von Comenius in der 'Janua linguarum' entwickelte Sprachmethodik ihren entsprechenden Ausgangspunkt bei Wörtern und Sätzen. Ihre Grundregeln lauten: Keine Trennung von Wort und Ding (das wenigstens im Bild anschaulich erfaßbar sein soll), keine Trennung von grammatischer Regel und aktivem Sprachvollzug (d.h. Einübung der Sprache in Form lebendiger Unterredung, Grammatikunterricht in der Muttersprache). Alle auf diese Sprachlerntheorie aufbauenden Kritiken und Variationen (etwa bei den Mnemotechnikern des 17. Jahrhunderts<sup>115)</sup>) behalten davon zumindest das Grundkonzept zurück: das Repräsentationsmodell der Erkenntnis. Spracherwerb geschieht nicht um der Dignität der alten Schriften und Autoren willen, sondern weil das Wissen von der Welt im geregelten Sprachvollzug zur rechten Ordnung gelangt. In diesem Sinn interpretiert E. Garin die comenianische 'Pansophie' nicht als materialen, sondern eher formalen Erkenntniserwerb, als "Besitz einer Methode, ... einer Logik und einer Sprache, die fähig sind, alles zu durchdringen und zu beherrschen."<sup>116)</sup> So gesehen liegt Comenius von seinen Kritikern, den Grammatikern von Port-Royal<sup>117)</sup>, nicht gar so weit entfernt.

Bei Comenius wie bei den Grammatikern spricht sich das zentrale Interesse des Repräsentationszeitalters aus: ein Ordnungswissen aus der genauen Erfassung evidenter Identitäten, ihrer Differenzen und ihrer Ähnlichkeiten aufzubauen. Die Erkenntnis der Welt eröffnet sich durch eine

komplexe (Sprach-) Zeichenanalyse und der Sinn des Erkann-  
ten läßt sich in einem vollständigen Tableau von Zeichen  
erfassen. In diesem Sinn heißt es bei Foucault: "Die tie-  
fe Bestimmung der klassischen Sprache ist es stets gewe-  
sen, ein 'Tableau' zu ergeben: gleich, ob das nun als na-  
türliche Rede, Sammlung der Wahrheit, Beschreibung der  
Dinge, Korpus exakter Erkenntnisse oder enzyklopädisches  
Wörterbuch geschah."<sup>118)</sup> Diesen Sachverhalt bestätigt die  
Theoriegeschichte der Pädagogik auf Schritt und Tritt, von  
Comenius' tabellarischer Auflistung des didaktisch-methodi-  
schen Wissens seiner Zeit bis zu Basedows summarischer Auf-  
zählung menschlicher Körperteile<sup>119)</sup>. Der entscheidende  
Unterschied solcher Tableaus des Wissens zu späteren Sy-  
systematiken ist, daß die Nomenklatur rund 200 Jahre lang  
ihre Entfaltung im 'flachen Raum' der Tabelle sucht. D.h.  
es gibt keine 'Tiefe', keinen der Repräsentation verbor-  
genen Bereich der Synthetisierung des Wissens. Das Wissen  
bleibt sich selbst im flachen Raum der Erkenntnis völlig  
transparent, vermag jedoch auf dieser Ebene eine ungeheue-  
re Auffächerung und Breite zu gewinnen. Der Umbruch dieses  
aufklärerischen Erkenntnismodells ist daher gerade dort an-  
zusetzen, wo der permanente Raum des Wissens als Oberflä-  
chenphänomen eingestuft oder erkannt wird, wo das Tableau  
also nur noch als Oberflächenwirkung von Synthesen und Or-  
ganisationen zum Vorschein kommt, die tiefer liegen als  
die Ebene der Repräsentation selbst.

- c) Für die Pädagogik ist dieser epistemologische Bruch mit dem  
Übergang ins 19. Jahrhundert anzusetzen. Gleich wie in an-  
deren Wissensfeldern<sup>120)</sup> zieht sich in dieser Zeit das Den-  
ken und Wissen aus dem Raum der Repräsentation zurück.  
Deutlich läßt sich diese Verschiebung am Anschauungsbe-  
griff, wie er Pestalozzis Elementarunterricht zugrunde  
liegt, nachzeichnen. Ausgangspunkt seiner Anschauungsleh-  
re ist eine im Menschen angenommene Kraft, die es dem er-  
kennenden Subjekt erlaubt, alle Dinge der Welt unabhängig  
von seiner 'tierischen Begehrlichkeit' vorzustellen. Die-  
ses Anschauungsvermögen erschöpft sich dabei jedoch nicht  
etwa in bloßer sinnlicher Repräsentation der Mannigfal-  
tigkeit der Erscheinungen, sondern zielt gerade darauf,

die Oberfläche der Vorstellungen zu durchdringen, um das 'Wesen' des Angeschauten vor das innere Auge zu bringen: "Alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind für mich nur insoweit Mittel, zu richtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares, unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustand oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen machen."<sup>121)</sup> Der Begriff der Anschauung nimmt bei Pestalozzi damit eine grundsätzlich andere Bedeutung an, als er im gesamten Repräsentationszeitalter hatte. Denn er zielt nicht mehr in erster Linie auf das weite Feld sinnhafter Vorstellungen, die einem Subjekt von außen gegeben werden, sondern auf elementare Urakte des selbständigen Geistes, vermöge derer das Subjekt aus sich die Welt rekonstruiert. Der Bezug zu Kants apriorischen Erkenntnisformen ist entsprechend häufig hervorgehoben worden, wenngleich das Wort 'apriori' bei Pestalozzi nicht fällt. "Ganz klar war ihm", so urteilt später E. Spranger, "der Sinn des Aprioris in der Erkenntnis nicht."<sup>122)</sup> Doch wird der Umbruch zur modernen, humanwissenschaftlichen Episteme mit aller Deutlichkeit vollzogen. Charakteristisch für diesen modernen Kosmos ist eine auffällige Subjektzentrierung des Denkens, das Postulat der gründenden Macht des Erkenntnissubjekts. Dieser Denkbewegung ist Pestalozzi - bei aller religiösen Verwurzelung - zweifellos zuzurechnen. Denn sein Grübeln und Fragen bleibt dem tiefenstrukturellen, produktiven Erkenntnissubjekt des nachklassischen Zeitalters auf der Spur. "Alles, was ich bin", heißt es bei ihm, "alles, was ich will, alles, was ich soll, geht von mir selbst aus. Sollte nicht auch meine Erkenntnis von mir selbst ausgehen?"<sup>123)</sup> Genau diese Fragerichtung führt ihn schließlich zu seiner 'Meisterwahrheit', zur Elementarmethode. In assoziationspsychologischer Deutung glaubt er nachweisen zu können, daß volle Erkenntnis sich durch Synthetisierung elementarer Einsichten gewinnen lasse bzw. umgekehrt: daß jede Anschauung auf elementare Anschauungsformen zurückgeführt werden kann: "Auch die verwickeltste Anschauung besteht aus einfachen Grundteilen; wenn du diese in der Hand hast, so wird dir das Verwickeltste einfach."<sup>124)</sup> Als einfachste 'Grundformen' der Anschauung findet Pestalozzi



Form, Zahl und Schall. Von ihnen ausgehend sucht sein ABC der Anschauung nach basalen Elementen des Lernprozesses, die noch vor den traditionellen Schulfächern und Lerninhalten liegen: etwa Waagerechte und Senkrechte, das Quadrat oder den Vokal als einfachstes Lautgebilde. Pestalozzis Versuch der mechanischen Zerlegung und Resynthetisierung der Anschauung macht Schule im doppelten Sinn. Nicht nur beeinflusst seine Lehrweise entscheidend das Elementarschulwesen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, sondern sie begründet einen schultheoretischen und methodischen Diskurs, in den sich zahlreiche Theoretiker der Pädagogik in der Folgezeit einschalten. Die Faszination seiner Elementarmethode liegt dabei nicht allein im Versprechen einer effizienten und sicheren Fabrikation von Erkenntnis durch systematische, kontinuierlich sich aufbauende Lehrgänge, sondern in ihrer inneren Verwandtschaft mit der Technik der Disziplinarmacht selbst. (Daß die aufgefundenen Grundmuster der Anschauung bei anderen Pädagogen variieren, tut dabei wenig zur Sache. Bekanntlich setzte Herbart auf die erkenntnisfördernde Bedeutung des rechtwinkligen Dreiecks, Fröbel auf Würfel und Kugel.) Stets soll aus basalen Anschauungselementen der Unterrichtsgang sich zur vollen Intellektualität der Anschauung erheben. Die zur wirklichen Erkenntnis gelangende Anschauung baut sich durch die geistige Selbsttätigkeit des Schülers allererst auf. Die Entwicklung und Förderung dieser Kraft gehört folglich zur zentralen Aufgabe systematischer Lehre. Der Zielbereich des Unterrichtsprozesses verschiebt sich damit vom Aufbau materialer Wissensordnungen (um den sich die Integrationspädagogik der Aufklärungszeit bemühte) zur Stärkung einer produktiven Apparatur im Zögling, um die geforderte Ordnung des Wissens und der Haltungen selbsttätig zu generieren. Es ist die "allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur"<sup>125</sup>), mit der Pestalozzi der neuhumanistischen Bildungsbewegung zu Beginn des 19. Jahrhunderts das Stichwort gibt. Daran können die preußischen Reformer, allen voran Humboldt, zwanglos anknüpfen. Und Fichte begrüßt Pestalozzi geradezu emphatisch als Vordenker der von ihm selbst geforderten neuen Erziehung. Pestalozzis methodische Entdeckung, so

schreibt Fichte, "den Zögling in die unmittelbare Anschauung einzuführen, ist gleichbedeutend mit der unsrigen, die Geistestätigkeit desselben zum Entwerfen von Bildern anzuregen und nur an diesem freien Bilden ihn lernen zu lassen alles, was er lernt: denn nur von dem Freientworfenen ist Anschauung möglich. Daß der Erfinder es wirklich also meint, und keineswegs unter Anschauung jene blindtappende und betastende Wahrnehmung versteht, beweist die nachher angegebene Ausübung."<sup>126)</sup> Was Fichte als 'blindtappende und betastende Wahrnehmung' karrikiert, das ist der verflossenen Aufklärungspädagogik ins Stammbuch geschrieben. Mit Pestalozzis Elementarmethode, das erkennt Fichte deutlich, wird der an konkreten, sinnhaften Entitäten haftende Unterricht der Philanthropen revolutioniert: Das Tableau der Repräsentationen wird - bildlich gesprochen - in zwei Richtungen durchstoßen: nach oben, indem die überkommenen All-Tabellen, Sammlungen, Enzyklopädien nach obersten allgemeinen Prinzipien systematisiert werden, aus denen sich die Fülle der Erscheinungen genetisch entwickeln läßt (ohne die Schüler mit uferlosen Wissensbeständen zu überfrachten); nach unten, indem die Methode an basale Elemente der Anschauung anknüpft, die in ihrem abstrakten Formalismus jenseits aller qualitativen Bestimmtheit liegen, wie sie ehemals den Repräsentationen zukam.

Gerade am Sprachunterricht, von Pestalozzi-Interpreten gern als gekünstelt, mechanisch oder verfehlt apostrophiert, wird der Vorgang der Auflösung des Tableaus der Repräsentationen flagrant. Denn hier unterschreitet Pestalozzi am deutlichsten die Grenze sinnhafter Qualitäten, die das Repräsentationszeitalter nicht unterlaufen konnte. Während das klassische Zeitalter den Sprachunterricht auf Wort und Satz konzentrierte, will Pestalozzi gerade von sinnlosen, mechanischen Sprechübungen zum sinnvollen Sprechen gelangen und durch Assoziation elementarer Laute Silben, Wörter und schließlich Sätze aufbauen: Der Lehrer spricht A-p-fel und legt die Betonung auf den langen Ton A. Die Kinder sollen den Vokal identifizieren und lautrein nachsprechen. Es folgen weitere Vokale, dann Übungen mit Konsonanten und Silben. Daß solche Silben, wie etwa irm, stro, ampf, auf völ-

lig sinnlose Buchstabenfolgen reduziert sind, stört wenig. Denn die Elementarmethode vertraut fest darauf, daß mit solchen Übungen die entscheidenden Kräfte geweckt werden, die später 'ampf' zu 'Kampf' oder 'Dampf' zusammenschließen. Sprechen, Lesen und Schreiben sollen als generativer Mechanismus im Schüler verankert werden. (Daß Pestalozzi etwa ab 1805 den Begriff 'mechanisch' durch 'organisch' ersetzt, ändert nichts an der Sache.) Der Schüler soll sein Sprachvermögen aus kleinsten Elementen heraus selbsttätig entwickeln und aufbauen, indem er das Sprachgebäude auseinandernehmen und künstlich resynthetisieren lernt. Zumindest der äußere Ductus des Unterrichts erinnert an die mittelalterliche Lateinschule, die ja das Lesen- und Schreibenlernen am äußeren Korpus der Schrift und ihren Elementen festmachte. Doch müssen zwei entscheidende Unterschiede festgehalten werden: Pestalozzi sieht den Spracherwerb, wie alle anderen Elementarübungen auch, ausdrücklich assoziationspsychologisch fundiert. Die Elementarmethode folgt, wie er immer wieder betont, 'dem Gang der Natur' oder - wie es an anderer Stelle heißt - den "Grundsätzen des physischen Mechanismus, die sich aus der Natur unseres Geistes selber herleiten".<sup>127)</sup> Damit ist ein zweiter Unterschied schon angesprochen. Sprache soll nicht einfach als äußerer Korpus zergliedert, sondern von einem inneren Fabrikationsgesetz her rekonstruiert werden, um den Schüler zum Subjekt seiner eigenen Sprechhandlungen zu machen. So dilettantisch Pestalozzi dies auch angehen mag - das Prinzip einer genetischen Rekonstruktion aus immanenten basalen Elementen, die noch unterhalb der Repräsentationsebene festgemacht werden, ist ein Novum. Die Methode enthält in nuce schon die beiden Grundoperationen, die der linguistische Strukturalismus später zum Programm erhebt: Zerlegung und Arrangement. Mit diesen Grundoperationen aber ist zugleich die fundamentale Machttechnik der anhebenden Disziplingesellschaft umrissen. Gerade dieser Sachverhalt ist romanisierenden Pestalozzi-Interpreten wie Spranger entgangen, der zu Pestalozzis Sprachlehre nur kurz vermerkt: "Es lohnt sich nicht, länger dabei zu verweilen".<sup>128)</sup> Rein unterrichtspraktisch mag das stimmen, theorie- und schulgeschichtlich aber markiert Pestalozzis Unterschreitung der

Sinnschwelle im Sprachlernprozeß, seine auf die Spitze getriebene Unterscheidung von Real- und Elementarbildung, eine Epochenschwelle. Mit Pestalozzis Elementarmethode beginnt die Initiation in die Disziplingesellschaft.

Die Elementarmethode macht es nicht nur möglich, sondern geradezu unumgänglich, den Unterrichtsgang inhaltlich und zeitlich zu untergliedern. Sie schafft die Voraussetzung für die Ausarbeitung verbindlicher, gegliederter Lektionspläne und für eine bessere, gleichmäßigere Sequenzierung des Lernprozesses. Die neue zeitliche Regelung des Unterrichts aber bringt ein neues Bild vom Schüler in Umlauf, das Kost als das "Bild des Normschülers"<sup>129)</sup> bezeichnet. Denn die Elementarisierung des Unterrichts und die ihr entsprechenden Techniken der Übung und Prüfung eröffnen die Möglichkeit, die Schüler in bezug auf das Ziel, die Mitschüler und eine bestimmte Methode zu charakterisieren. Mit dem fiktiven Normschüler wiederum geht die Aufteilung von Klassen nach Alter bzw. Lern- und Leistungsfähigkeit Hand in Hand. Das alles macht die Elementarmethode zum integrativen Bestandteil einer neuen Machttechnik, die auf eine differenzierte Behandlung gelehriger Körper zur Steigerung ihrer nutzbringenden Kraft wie ihrer Fügsamkeit abgestellt ist. F. Kost hat am Beispiel der schulpraktischen Schriften des Züricher Pädagogen Ignaz Thomas Scherr aus den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts gezeigt<sup>130)</sup>, wie die Elementarmethode mit architektonischen und schulorganisatorischen Disziplinarformen lautlos ineinandergreift und verwächst: mit einer bestimmten Ordnung des Schulraums, die in der Schule das installiert, was Foucault den 'zwingenden Blick' nennt; mit der Einführung eines geschlechtsspezifischen Codes; mit einer 'Mikro-Justiz', die das anständige Betragen im Schulzimmer reguliert; mit einer minutiösen Kontrolle des Körpers, die bei der Festlegung des Sitzplatzes beginnt, eine Signalsprache installiert - vom Lehrerkommando bis zum geordneten 'Melden' des Schülers - und noch den Umgang mit Tafel und Griffel nach Art militärischen Exerzierens einübt.

Dieser Drill, mit dem körperliche Gewalt gleichsam in der

Kulisse des Schulalltags gespeichert wird, um den Schüler sublim zu durchdringen, gehört zum innersten Kern der Elementarmethode selbst. Bereits Pestalozzis 'körperliche Kunstbildung' versucht in ganz ähnlicher Weise, isolierte Körperteile ohne Rücksicht auf die organische Funktionsart der Glieder zu trainieren. Seine 'Elementargymnastik zur Industrie' macht den Körper zur abstrakten Apparatur, der nach Regeln in Gang gesetzt wird, die alle Gegenständlichkeit verloren haben: streng vorwärts, rückwärts, aufwärts - wie im Koordinatensystem. Die 'Freiübungen' präparieren die Individuen für eine allgemeine Fabrikdisziplin, indem sie aus ihnen disziplinierte Maschinen machen.

Damit kündigt sich eine neue Technik der Einschmelzung der Menschen in den gesellschaftlichen Machtapparat an: Die Integration läuft nun in erster Linie nicht mehr über die richtige Ordnung und szenische Standardisierung von Repräsentationen - über (Vor-)Bilder des guten Lebens und inhaltlich umrissene Vorstellungen von Tugend und Sittlichkeit -, sondern über einen abstrakten, methodisch geleiteten Prozeß der Synthetisierung von Verhaltenscodizes und entsprechenden Anschauungen. Die Repräsentationen sind - vor aller Ordnung - schon Produkte von Prozessen, mit denen die Disziplinarmacht die Körper und materialen Lebensverhältnisse der Menschen durchdringt. Immer geht es im Prozeß der Disziplinierung darum, die Angriffspunkte der Disziplinarmacht noch unterhalb der Schwelle der Repräsentationen festzumachen und die intendierte Sittlichkeit nicht erst über geordnete Vorstellungswelten, sondern über den vorgängigen Aufbau aus körperorientierten Prozeduren zu bewerkstelligen. Daher müssen sich Zielbereich und Zugriffsformen der Macht verschieben: Schon Pestalozzi fordert mit Nachdruck, daß alle Sittlichkeit aus dem Feld des Sinnlich-Natürlichen herauswachsen und daran 'angekettet' werden solle. Die Kunst der Menschenführung, so lautet seine Maxime, "muß sich in ihrem ganzen Tun fest an den einfachen Gang der Natur anketten."<sup>131</sup> Aus tierischer Natur, aus dem 'Kot der Erde' soll das Individuum zu sittlicher Selbständigkeit gelangen. Proklamierte Rousseau einstmals die 'gute Natur', so ist Pestalozzi im Verlauf

seiner 'Nachforschungen' der Glaube daran gründlich abhandeln gekommen. So verschiebt sich der erzieherische Akzent von der Milieupädagogik zugunsten einer Einwirkung durch körperliche Zucht. In der Romangestalt des Leutnants Glüphi formuliert Pestalozzi seine Einsicht, daß der sich selbst überlassene Mensch roh, gierig und grausam bleibt. Er muß erzogen werden und braucht eine Ordnung. Doch wird diese Ordnung nicht einfach von außen gesetzt, sondern so in der physischen Natur des Subjekts verankert, daß sie sich in ihm zur selbsttätigen Wirkung bringt. Von der Entfaltung der inneren Gefühle ausgehend, soll sich der Geist zur Anerkennung des sittlichen Gesetzes erheben. An der Erziehung zum Gehorsam macht Pestalozzi den Vorgang deutlich: "Der Gehorsam ist in seinem Ursprung eine Fertigkeit, deren Triebräder den ersten Neigungen der sinnlichen Natur entgegenstehen. Seine Bildung ruhet auf Kunst, er ist nicht eine einfache Folge der Naturtriebe; aber dennoch nimmt seine Entfaltung den nämlichen Gang. So wie der Liebe Bedürfnis, dem Danke Gewährung, dem Vertrauen Besorgnis vorhergeht, so geht auch dem Gehorsam eine stürmische Begierde vorher. Das Kind schreit, ehe es wartet, es ist ungeduldig, ehe es gehorcht; ... die ersten Fertigkeiten dieser Tugend sind bloß leidend, sie entspringen hauptsächlich durch das Gefühl harter Notwendigkeit: ... das Kind muß warten, bis (die Mutter) ihm die Brust öffnet, es muß warten, bis sie es aufnimmt. Viel später entwickelt sich in ihm der tätige Gehorsam, und noch viel später das wirkliche Bewußtsein, daß es ihm gut sei, der Mutter zu gehorchen."<sup>132)</sup> Worauf es Pestalozzi offensichtlich ankommt, das ist die Grundlegung der Sittlichkeit in der sinnlich-physischen Natur des Menschen. Sie allein ist die unersetzliche Basis, ohne die alle weiteren Einwirkungen kein Fundament haben. Diese erste Einwirkung, so heißt es wenig später in derselben Schrift, 'ist nie Sache des Kopfes, nie Sache der Vernunft, sondern ewig Sache der Sinne'. Und sie soll es möglichst lange bleiben, ehe sie Sache des Verstandes zu werden beginnt.<sup>133)</sup> Darin unterscheidet sich die Disziplinartechnik von ihren Vorläufern: dem äußerlich unterworfenen Körper brannte die Repressionsmacht ihre Male auf; in die normierenden Vorstellungswelten führte die

Integrationsmacht ihre Straf- und Verhinderungszeichen ein; die Disziplinar-macht hingegen schleift sich in die geleh-rigen Körper ein, um in ihnen gleichsam automatisch wei-terzuwirken. Sie greift in die Tiefe und macht die Subjekte, die vormals der integrativen Normierung unterworfen wurden, zum Koproduzenten ihrer eigenen Effekte. Daher auch kann sie sich ideologisch leicht mit dem Liberalismus ver-schwistern.

Die liberalen neuhumanistischen Reformer des preußischen Schulwesens setzen - ganz im Sinne der sich entwickelnden Disziplinargesellschaft - politisch wie pädagogisch auf die Kraft des einzelnen zu Selbsttätigkeit und Selbstregu-lierung. Zwar muß diese Selbstregulierung allererst durch ein Arsenal von 'Mikromächten' produziert werden, doch ist sie die *conditio sine qua non* der Effektivierung der Diszi-plinarmacht selbst. Entsprechend erhebt die zeitgenössis-che Pädagogik das Prinzip der Selbsttätigkeit zum Programm. Es findet sich bei so unterschiedlichen Protagonisten wie Humboldt und Pestalozzi, Fichte oder Fröbel. "Unterricht und Selbsttätigkeit", heißt es bei Fröbel knapp "... sind immer geeint."<sup>134</sup> Entsprechend fordert Fichte, alles Wis-sen solle "praktisch sein und tätig und ein Sein begrün-dend."<sup>135</sup> Die unterrichtspraktischen Konsequenzen dieses Selbsttätigkeitspostulats lassen sich in Dinters sokrati-scher Lehrmethode oder in Denzels Anschauungsunterricht sinnfällig nachzeichnen. Stets geht es - wie W. Harnisch unmißverständlich ausführt - um den Erwerb eines Wissens, "das sich immer weiter hernach, auch ohne Zuthun des Leh-rers ... ausbildet."<sup>136</sup> Entsprechend schließt die Entwick-lung der intellektuellen Kraft im Zögling die permanente Selbststeigerung stets in sich ein. Die idealistische Weihe, die schließlich dieser selbsttätigen und durchs Subjekt wirkenden Kraft in der philosophischen Reflexion zuteil wird - sei es als schöpferischer, weltenschaffender Geist (Fichte), als entelechial sich ausspinnende Idee (Humboldt) oder als kreativer Bildungstrieb (Jean Paul) - kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich in ihr der innerste Kern der Disziplinar-macht ausspricht: Die Diszi-plinarmacht ist produktiv. Sie wirkt nicht bloß von außen

auf die Menschen ein, sondern durchdringt sie in der Tiefe, um sich deren Lebensvollzüge als Momente der eigenen Reproduktion und Steigerung anzueignen. Die Romantik registriert sensibel diese Strukturveränderung in der Technik und Ökonomie der Machtproduktion, indem sie die gesellschaftliche Integration der Menschen nicht mehr allein in vernünftiger Einsicht, sondern in tiefer wirkenden Kräften und Mächten zu verankern sucht: im Volk, in der mystifizierten Natur, in der geschichtlichen Macht der Sprache. Doch verschließt sie zugleich die Augen vor der großen Gesellschaftsmaschine, die sie am Horizont heraufziehen sieht.<sup>137)</sup> Nur dort, wo die romantische Literatur in ironischer Selbstüberspitzung ihr Zeitalter karrikiert, dringt sie zur Einsicht ins Wesen der Disziplinargesellschaft vor. Im Bild des Menschen als Marionette oder Android wagt sie sich zur Grenze des ihrer Zeit Denkmöglichen vor: "Ich will dir einmal das Vergnügen gestatten", schreibt Jean Paul in seiner Satire 'Der Maschinen-Mann nebst seinen Eigenschaften', "mir einzubilden, der Mensch wäre schon auf eine viel höhere Stufe der Maschinenhaftigkeit gerückt, und ich will ... mir vorstellen, er stünde auf der höchsten und hätte statt der fünf Sinne fünf Maschinen ... ich will mir vorstellen, er trieb es noch weiter, ... er behielte nicht einmal sein Ich, sondern ließe sich eines von Materialisten schnitzen ... Die Sache wäre verflucht arg und die natura naturans verflöge endlich und nichts bliebe da als die natura naturata und bloß die Maschinen ohne Maschinenmeister."<sup>138)</sup> Die Menschmaschine ohne Maschinenmeister ist gewissermaßen die negative Utopie der Romantik; das Glück der ersten Natur, die Versöhnung im endothymen Grund der Volksgemeinschaft ihre positive. Fröbels Konzept der Keilhauer Erziehungsanstalt schöpft aus letzterer. Es lebt aus der Überzeugung, "daß alles echte, wahre und unbekümmerte Bestehen nur im lebendigen Wechselverhältnis zwischen Teil und Ganzem begründet sei."<sup>139)</sup> Der irrationale Glaube an die bergende, umfangende, ursprüngliche Erziehungs- und Volksgemeinschaft aber ist in Wahrheit nur der spiegelverkehrte Ausdruck der Machtwirkungen, die den Gesellschaftskörper durchziehen. Er ist mythischer Kommentar zum realen Gesellschaftsprozeß, den Foucault auf die kurze Formel bringt: Die Macht läuft durch.



Daß die Machttechnik der Disziplinargesellschaft sich dabei zunehmend eines positivistisch-analytischen Instrumentariums bedient, daß sie ihre 'Gegenstände' zerlegt, zergliedert oder - wie Pestalozzi es nennt - 'mechanisiert', wird nicht als eigentlicher Gegensatz zu den Lebensmetaphysiken von Kraft, Drang, Wille oder "Urvolk"<sup>140)</sup> empfunden. Die Verklammerung dieser beiden konträren Denkbewegungen ist - wie Foucaults wissenschaftshistorische Analysen zeigen<sup>141)</sup> - geradezu typisch für den humanwissenschaftlichen Diskurs, der sich mit Aufkommen der Disziplinargesellschaft entfaltet: Der homo educandus betritt den Erkenntnisraum der Humanwissenschaften als 'empirisch-transzendente Doublette'. 'Der Mensch' wird in den pädagogischen Reflexionen des 19. Jahrhunderts zugleich zum Objekt eines fortgesetzten Zergliederungsprozesses wie auch zum philosophisch unauslotbaren Subjekt der Analyse. Diese wissenschaftstheoretische Doppelstruktur läßt sich (oft bei ein und demselben Theoretiker) in einer seltsamen Verquickung nachzeichnen. Ursprungsphilosophische Metaphysiken und religiöse Intuition verbinden sich mit handgreiflichen Disziplinierungsformen. So bleibt etwa Pestalozzis strenge Anschauungsanalytik verkoppelt mit einer intensiven religiösen Anthropologie, in der Gott als "die nächste Beziehung der Menschheit"<sup>142)</sup> faßbar wird. So gelangt Fröbel in seiner pädagogischen Konstruktion des Kinderspielzeugs zu exakten geometrischen Elementarformen, die zugleich als Grundsymbole des Alls eine geradezu kosmologische Weihe erhalten. Und so plädiert beispielsweise der Volkstümpler Jahn für ursprünglichere Lebensformen, während er zugleich den Körper zu einem beweglichen Mechanismus degradiert, der sich an künstlichen Turn-Apparaturen durchdeklinieren läßt. Sein kompromißloses Wüten gegen die Verunreinigung deutscher Sprache ist vom gleichen Schlag wie seine Sprachmystik in der das 'Tum weset'.

Radikale Objektivierung und irrationale Subjektivierung sind letztlich Kehrseiten der gleichen Medaille. So verwundert es wenig, wenn sich in der Pädagogik der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gleichermaßen der Zug zur kosmologischen Überhöhung pädagogischer Prinzipien und Prozesse wieder-

findet, als auch der intensive Versuch, die Pädagogik von einer bloßen Kunstlehre zur Wissenschaft zu emanzipieren. Und selbst in den beiden ausgereiftesten theoretischen Entwürfen einer Pädagogik als Wissenschaft - in Schleiermachers zwischen 1813 und 1826 gehaltenen Vorlesungen zur Pädagogik und in Herbarts pädagogischen Schriften - redupliziert sich die epistemologische Doppelstruktur, die auf der einen Seite um die abgründig offene, stets neu auszulegen- de historische Erziehungswirklichkeit und die "Idee der Gesprächsgeselligkeit des unendlichen Gesprächs"<sup>143)</sup> kreist (Schleiermacher) und andererseits einem philosophischen 'Realismus' zuneigt, der die Seele als einfache 'Reale' auffaßt und eine mechanistische Vorstellungspsychologie entwirft (Herbart), die auf die Kenntnis der inneren Gesetze abzielt, die "die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori"<sup>144)</sup> umgreifen. Entsprechend häufig sind die Differenzen zwischen Schleiermacher und Herbart betont und kontrastiert worden: etwa die Unterschiede von offener und geschlossener Systematik, von hermeneutischem und empirisch-analytischem Zugriff auf die Erziehungswirklichkeit, von induktiver und deduktiver Begründungsreflexion. Indes: beide Entwürfe bleiben Zwillinge der gleichen epistemologischen Konfiguration. Und so kommen sie zumindest in der Vorstellung überein, das Subjekt als selbsttätiges Kraftzentrum zu konzipieren, das in sich die Effekte der Disziplinierung (gefaßt unter den Chiffren 'Moralität' oder 'Sittlichkeit') fortschreibt und zur Wirkung bringt. Daher bleibt für Schleiermacher "doch immer dies fest, daß der Mensch ein Lebendiges ist, ihm also von Anfang an eine Selbsttätigkeit einwohnt in Beziehung auf alles, was zur menschlichen Natur gehört. Es würde also die pädagogische Einwirkung immer eine zwiefache Gestalt haben. Zuerst wäre immer die Selbsttätigkeit hervorzulocken und sodann zu leiten."<sup>145)</sup> Herbarts knappe Umschreibung des Erziehungsgeschäfts liest sich nachgerade als Kommentar Schleiermacherscher Prämissen, wenn es bei ihm heißt: Der "Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfordert."<sup>146)</sup> Dazu bedarf es

wohl der 'Regierung' des Zöglings, die Herbart ganz unverblümt als 'Drohung' und 'äußeren Druck' umschreibt, doch kann dies nur die Vorstufe zur 'Zucht' sein, der sich der gereifte Mensch aus eigenen Stücken unterwirft: "Unterwerfung geschieht durch Gewalt; und die Gewalt muß gerade stark genug sein und sich oft genug wiederholen, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kind zeigen."<sup>147)</sup> Der Kern der Disziplinartechnik, die nicht mehr (Wund-)Male schlägt, nicht bloß Zeichen in die Vorstellungswelten einführt, sondern 'Spuren' einschleift, ist hier sprachlich präzise gefaßt. 'Zucht' wirkt für Herbart "durch das Muster einer Energie, die Ordnung hält"<sup>148)</sup>, um eine "innere Macht"<sup>149)</sup> zu etablieren. Sie ist erst dort vollkommen, wo der Gehorchende sich selbst "zum Befehl erhob"<sup>150)</sup> hat.

Es ist so betrachtet auf den ersten Blick verwunderlich, daß die der Disziplinargesellschaft gleichsam 'auf den Leib' geschneiderte Erziehungs- und Unterrichtstheorie Herbarts erst so spät zu praktischer Wirkung gelangte. Bekanntlich wurde Herbarts Ansatz - formalisiert und unterrichtspraktisch zurechtgestutzt - erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch die Herbartianer zur bestimmenden didaktischen Größe. Und auch Schleiermachers wissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik kam, vermittelt über W. Dilthey, recht eigentlich erst durch die Reformpädagogen zu praktischer Wirkung. Die Gründe für diese verspätete Rezeption dürften mit der (in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erst im Aufbau befindlichen) Stellung der Schule als 'Dispositiv' der Disziplinargesellschaft zusammenhängen: Für die preußischen Reformer, allen voran W. von Humboldt, gab es in der Aufbauphase des neukonzipierten 'Gymnasiums', das die althergebrachte Latein- und Gelehrtenschule ersetzen sollte, keinen Bedarf an didaktischer Theorie. Kernstück des neuhumanistischen Lehrplans, der das Bild des Gymnasiums lange Zeit prägte, war ein wissenschaftspropädeutischer Unterricht in den alten Sprachen, in Philosophie und Mathematik, dem per se das Attribut 'didaktisch' zuerkannt wurde.

Denn der Sprachunterricht in Griechisch oder Latein erschien den Neuhumanisten schon seiner eigenen Struktur nach als ideales Medium zur Entfaltung und Steigerung der inneren Kräfte im Subjekt. Folglich konzentrierten sich die ersten Reformmaßnahmen darauf, die Ausbildung des Gymnasiallehrerstandes von der Theologie zu entkoppeln. Die heranzubildenden 'Philologen' aber benötigten ein selbstständiges Pädagogikstudium schon deshalb nicht, weil der Altertumswissenschaft eine implizite Pädagogie unterstellt wurde. Indem der erste Hebel zur Reform in der Lehrerbildung ansetzte, wurde freilich die Stoßrichtung schon unmißverständlich klar, über die die Implementation neuer Disziplinartechniken in den Schulraum laufen sollte: Das in den pädagogischen Institutionen schon immer tradierte und zirkulierende Wissen ebenso wie das weite Feld nicht-diskursiver pädagogischer Praktiken wurde in der Folgezeit in den anhebenden Diskurs der Humanwissenschaften eingebunden. Disziplinartechnik und wissenschaftliche Disziplinen begannen sich allmählich zu durchdringen, um sich zu übergreifenden, produktiven, sich permanent steigernden Leistungen zusammenzuschließen. Und die Pädagogik wurde in diesen neuen Machttypus mitsamt den entsprechenden humanwissenschaftlichen Diskursen eingeschmolzen. Sie wurde schließlich selbst zur Disziplin, um die Effekte der Disziplinierung immer tiefer in den Gesellschaftskörper einzugraben. Erst im Verlauf dieser Profilierung der Pädagogik zum Generator eines eigenen Disziplinarwissens wurde der Rückgriff auf frühe Systemansätze etwa bei Herbart aktuell. Zwar mußte das neue Wissen in der Praxis selbst erhoben werden: in Modell- und Übungsschulen, in Präparanden, Seminaren und Gymnasien. Doch sprengte dieser Wissenserwerb bei weitem den Rahmen tradierter Meisterlehre. Denn seine Reflexion geschah im Medium sich neu formierender (human-)wissenschaftlicher Disziplinen (etwa mit Hilfe einer sich empirisch orientierenden Psychologie, mit Hilfe medizinisch-hygienischer Modelle oder eben mit Hilfe einer neuen Philologie). Die Lehrerseminare wurden damit zum möglichen Ort einer produktiven Kopplung von Praxis und Disziplin; sie wurden zum Umschlagplatz neuer Wissensbestände (im Sinne

eines 'Machtverstärkers').

Konnte sich die Gymnasialreform dabei in ihrer ersten Phase noch auf die Philologie als Bezugswissenschaft beschränken, so gab es für die Volksschullehrerbildung kein entsprechendes Äquivalent. Für die Volksschulen mußte also eine ausformulierte didaktische Theorie das leisten, was die Neuhumanisten der bildenden Kraft der alten Sprachen per se zutrauten. Der Rückgriff auf Pestalozzis Elementarmethode war so gesehen nur folgerichtig. Also schickte Humboldt seine Eleven nach Iferten, um Pestalozzis Anschauungsunterricht zu studieren. Zweifellos hat Humboldt Pestalozzis umfassendes pädagogisches Anliegen nur verkürzt wahrgenommen. Doch kann die beginnende Disziplinargesellschaft getrost alle verflochtenen Elemente der Pädagogik Pestalozzis (etwa sein Industrieschulprogramm) ausscheiden, um die Essenz der neuen produktiven Formierungstechniken zurückzubehalten. Iferten avancierte - nach Halle, Dessau, Schnepfentahl oder Reckhahn - zum neuen pädagogischen Wallfahrtsort. Und für Pestalozzianer wie Johann Plamann, Bernhard Christoph Ludwig Natorp oder Karl August Zeller, der aus der Schweiz nach Königsberg gerufen wurde, um dort sein 'Normalinstitut' für die Lehrerausbildung einzurichten, schlug die große Stunde. Selbst wenn man in Rechnung stellt, daß das Scheitern der Reformen und die konservativ-restaurative Wende nach 1819 eine grundlegende Neustrukturierung des Volksschulwesens und der Volksschullehrerbildung verhinderten, so prägten die Impulse von Pestalozzianern doch entscheidend das Selbstverständnis des Volksschullehrerstandes in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Beherrschung der 'Methode' gab den Schlüssel zu einem sich neu formierenden Raum des Wissens und der Praktiken, der (nicht nur hinsichtlich des sozialen Status, sondern auch) theoretisch neue Perspektiven erschloß: Mit der Gründung von Musteranstalten wurde es möglich, die allererst noch zu erreichende selbstregulierte Gesellschaft im zeitlich befristeten Experiment vorwegzunehmen. Zellers 'Normalinstitut' ist in dieser Hinsicht mehr als nur eine normgebende Einrichtung. Sein Name verweist nolens volens auf den Zweck

der Normalisierung, dem die hierarchische Struktur der Modellinstitution verpflichtet ist: Zellers Schule soll ein Staat im kleinen sein, in dem die Lehrer die 'stärkeren Kinder' wieder zu 'Unterlehrern' ernennen. Und diese wiederum wählen wöchentlich einen Schüler zum 'Ordnungsamt'. "Dieser, durch die meisten Stimmen Gewählte, hat seinen Platz oben neben dem Lehrer, übersieht die ganze Schule, untersucht vor Anfang der Schule die Reinlichkeit jedes Unterlehrers, worauf dann dieser, wenn er selbst rein befunden war, seine vier Nachbarn mustert, und thut - laut seiner schriftlichen Instruction - was der Lehrer selbst hätte tun müssen, mit Strenge und Pünktlichkeit. Wird dieser durch Geräusch im Unterricht einer andern Classe gestört, so giebt er durch irgendein sichtbares oder fühlbares Zeichen dem neben ihm ansitzenden Ordnungsamte einen Wink; dieser ruft den Namen des Unterlehrers, in dessen Bank Unordnung war, und dieser muß sofort Ruhe bewirken. Der Störer tritt vor, so lange bis ein anderer ihn ablöst; der Vortretende wird notirt. Der Notirte erhält kein Wochenbillet."<sup>151)</sup> Schon der Sprachduktus verrät den disziplinierenden Geist, der Zellers Anstalt beseelte. In ihr finden sich all die Prozeduren wieder, die das Disziplinarindividuum formen: eine minutiöse Kontrolle des Körpers, eine definite Parzellierung von Raum und Zeit, eine (oftmals stumme) Signalsprache nebst schriftlichen Instruktionen, der 'zwingende Blick', die 'Mikro-Justiz' im Klassenraum, eine abgestufte Kontroll- und Leistungshierarchie, Drill und Befehl, die sich einschleifen und automatisieren.

Die Parallelen, die sich mit der Einrichtung von 'Unterlehrern' und 'Helferlein' zu Zerenners 'wechselseitiger Schuleinrichtung' ergeben, sind nicht zu übersehen. 1830 reiste Zerenner im Auftrag der preußischen Regierung ins damals dänische Schleswig-Holstein, um die 'wechselseitige Schuleinrichtung' zu studieren und über ihren Wert für die preußischen Volksschulen zu befinden. Seine positive Einschätzung hing unmittelbar mit den Disziplinareffekten zusammen, die dieser Typus von Unterrichtsorganisation be-

wirkt. Letztlich handelte es sich dabei um eine abgeschwächte Variante des 'Monitorensystems' von Bell und Lancaster, das Foucault als subtile und effektvolle Organisationsstruktur beschreibt, um systematisch vereinzelte Individuen in verschiedene Zeit-Serien einzuspannen und wirkungsvoll miteinander zu kombinieren.<sup>152)</sup> Während jedoch im 'Monitorensystem' die lehrende Funktion des Lehrers radikal beschnitten wurde - die eigentliche Lehrfunktion nämlich ging an die in abgestufter Hierarchie lehrenden 'Monitoren' über - blieb in der 'wechselseitigen Schuleinrichtung' die lehrende Rolle des Lehrers erhalten. Sie operierte im Prinzip mit zwei Maßnahmen, die Zerenner folgendermaßen zusammenfaßt: "Theile zunächst die Schüler nach Verschiedenheit ihrer Fähigkeiten und des Grades ihrer erlangten Bildung und Kenntnisse in einige Hauptclassen, und diese wieder in mehrere Unterabtheilungen ... - und suche dann die Selbstbeschäftigung der Schüler vermittelst der Gehülfen und Untergehülfen ... so einzurichten ... daß während der Zeit, in welcher der Lehrer einer oder einigen Abtheilungen ... Unterricht erteilt, alle übrigen Abtheilungen unter Aufsicht ... angemessene Selbstbeschäftigung finden."<sup>153)</sup> Das setzte natürlich u.a. voraus, daß die Leistungen und Kenntnisse jedes einzelnen Schülers permanenter Kontrolle und Prüfung unterzogen wurden, daß eine strenge Stufung in Klassen und eine hinreichende Zergliederung der Lehrinhalte erfolgte, daß ein differenziertes Arsenal von Medien für die Selbstbeschäftigung zur Verfügung stand, daß eine strenge Disziplin im Klassenraum herrschte, die Störungen ausschloß, daß eine genaue Zeit-Ökonomie sich durchsetzte, daß ein Kommandosystem etabliert wurde (das bei den Begründern Bell und Lancaster nachgerade militärische Formen annahm).

Die 'wechselseitige Schuleinrichtung' kann also als durchaus moderne Disziplinarform verstanden werden. Und so verwundert es wenig, daß zu dem Zeitpunkt, als Ferdinand Stiehl sein Amt im preußischen Ministerium übernahm, Zerenner seines Amtes enthoben wurde. Stiehls konservatives 'Regulativ' schraubte die im Volksschulwesen zumindest lokal wirkenden Reformansätze auf ein Niveau zurück, das lediglich Strukturmerkmale

verflossener Macht- und Formierungstypen zuließ: körperliche Repression und moralische Indoktrination. Dies legt die Vermutung nahe, daß die vernachlässigte Stellung, die dem Volksschulwesen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zukam, nicht allein der politischen Reaktion geschuldet war, sondern eher noch der exklusiven Ausschließlichkeit, mit der das Bürgertum die neue, produktive Disziplinierung für sich selbst in Anspruch nahm. Hinsichtlich der Volksschulen, so urteilen Leschinsky/Roeder, "erscheint die preußische Schulpolitik insgesamt eher schwankend zwischen Förderung und Eindämmung."<sup>154)</sup> Von einem systematischen Interesse jedenfalls kann keine Rede sein - vielleicht eher von einem systematischen Desinteresse, das begrenzten Raum für Neuerungen ließ, soweit sie nicht das Eigeninteresse der etablierten Bourgeoisie tangierten. Betrachtet man das Bild, das F. Paulsens Autobiographie von einer Landschule der Jahrhundertmitte überliefert<sup>155)</sup>, dann wird Blankertz' Bemerkung verständlich, die Stiehlschen Regulative hätten vielfach schon deshalb kaum Veranlassung zum Widerspruch gefunden, weil ihre reduktiven Zielangaben "oft noch gar nicht erreicht waren."<sup>156)</sup> Zudem waren einer durchgreifenden Reform des Volksschulwesens deutliche fiskalische Grenzen gesetzt: Seine vollständige Finanzierung "hätte eine völlige Umkehrung der Prioritäten des Staatshaushalts"<sup>157)</sup> erfordert. Die geschichtsleitenden Interessen aber wiesen einen anderen Weg: Unter dem Primat der höheren Bildung für die höheren Stände wurde - befördert durch flankierende Verwaltungsmaßnahmen - die Absonderungstendenz des höheren Schulwesens vom niederen sozial festgeschrieben. Die Entwicklung des Schuldispositivs blieb in seiner ersten historischen Phase das Privileg des Bürgertums.

Die Parallelen zum Entwicklungsverlauf des Sexualitätsdispositivs, wie ihn Foucault nachgezeichnet hat, fallen deutlich ins Auge. So wie das Bürgertum die Entwicklung des Schuldispositivs zunächst und vornehmlich auf sich selbst bezog, um sich mit ihm gewissermaßen in einen produktiven, disziplinierenden Selbstbezug zu setzen, so war es auch eines seiner ersten Anliegen, "sich einen Körper und eine Sexualität zu geben und sich der Stärke, des Fortbestandes



und der Fortpflanzung dieses Körpers durch die Organisation eines Sexualitätsdispositivs auf Jahrhunderte hinaus zu versichern. Hand in Hand mit diesem Prozeß wollte das Bürgertum seine Differenz und seine Hegemonie zur Geltung bringen ... Die Lebensbedingungen, die man dem Proletariat vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bereitete, zeigen, daß man weit davon entfernt war, sich um dessen Körper und Sex Sorgen zu machen: egal ob diese Leute nun leben oder sterben - sowas vermehrte sich sowieso von selbst. Damit das Proletariat mit einem Körper und einer Sexualität ausgestattet wurde, ... mußten Konflikte auftreten ..., es bedurfte des ökonomischen Drucks."<sup>158)</sup> Die Stiehlschen Regulative sind ein erster Ausdruck dieser Konflikte, die nicht nur das Sexualitäts-, sondern auch das Schuld dispositiv in Bewegung brachten. Freilich blieben die Regulative ein recht hilfloser Versuch bürgerlicher Selbstbegrenzung, dem schon bald sukzessive Verschiebungen und Übertragungen des Schuld dispositivs in bisher unterprivilegierte Bevölkerungskreise folgen mußten. Das Schuld dispositiv weitete sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus und gewann allmählich jene Allgemeinheit, von der die Reformer der ersten Stunde - allerdings mit der idealistischen Intention eines großen, freiheitspolitischen Entwurfs - träumten.

Daß die ersten, neuhumanistischen Reformansätze den Vorrang der allgemeinen Menschenbildung vor aller speziellen Berufsbildung betonten, richtete sich im Grunde als Speerspitze gegen die Formierungstechniken der Integrationsmacht. Der tradierte Weg der Bildung in der Aufklärungszeit war gekoppelt an konkrete, bildhafte Prozeduren im Rahmen ständisch orientierter Lebenswelten. Mit der intendierten Aufhebung der Ständeschranken aber mußte der Bildungsprozeß notwendig universalisiert und formalisiert werden, d.h. er wurde 'bilderlos'. Genauer: Er wurde offen für eine Vielzahl von noch unbestimmten Zukunftsprojektionen. "Die Führungskategorie Herkunft", so umreißt Nipperdey in Kürze diesen Vorgang, wurde "abgelöst durch die Führungskategorie Zukunft."<sup>159)</sup> Dieser Perspektivenwechsel entzog der

vordem selbstverständlichen Fixierung des Bildungsprozesses an einen Fundus von (Real-)Kenntnissen die Grundlage. Denn nun kam es in erster Linie nicht mehr darauf an, "bestimmte Kenntnisse zu sammeln, als vielmehr darauf, den Geist zu üben"<sup>160)</sup>, wie Niethammer in seiner programmatischen Schrift über den 'Streit zwischen Philanthropismus und Humanismus' darlegte. 'Universale und allseitige Bildung der menschlichen Kräfte' lautete entsprechend die neue Programmformel, die so unterschiedlich geartete Männer wie Wolf, Jachmann, Thiersch, Fichte, Fröbel oder Humboldt gleichermaßen ins Feld führten. Daß Humboldt diese Universalität im Griechentum zur idealen Anschauung gebracht sah, gehörte zum ästhetischen Zug seiner Bildungsreflexionen, den die Disziplinargesellschaft auf Dauer nicht absorbierte. Richtungsweisend hingegen wurde seine Präferenz der alten Sprachen im Bildungsprozeß. Von Heyne und Wolf bis Hegel wird - mehr als alle Mathematik - die Grammatik zum originären Feld der logischen Propädeutik. Sie setzt, wie Hegel formuliert, den "Anfang der logischen Bildung".<sup>161)</sup> Nicht so sehr sehnsuchtsvolle griechische Wahlverwandtschaft, sondern daß die alten Sprachen als Exerzierplatz des Verstandes dienen können, gibt den Ausschlag. Grammatische Übungen schärfen die Logik, erhöhen die geistige Gewandtheit kurz: Sie sind das ABC der Herrschaft in der Sphäre des Begriffs, mit dem die Wirklichkeit verfügbar wird. Das hat auch F. A. Wolf, der Bahnbrecher moderner Philologie, im Blick, wenn er vom Studium der alten Sprachen sagt: "a) fordert und befördert solches die Ausbildung der Gedächtniskraft ... b) erhält der Verstand durch dieses Vehikel mancherlei Vorübungen zu höheren Anstrengungen; nämlich eine Menge von Verstandesbegriffen, Einsichten in die Operationen des Verstandes ... c) Dadurch, daß das Studium der alten Sprachen an den alten Schriftstellern getrieben wird, bildet es einen reinen Geschmack und eine richtige Beurteilungskraft ... d) Ein wohlgeordnetes und nicht geistloses Lesen der klassischen Schriftsteller wird auch dadurch für die eigentlichen Wissenschaften vorbereitend, daß es den Verstand mit den Materialien versieht, die der Jüngling hernach wissenschaftlich verarbeiten soll."<sup>162)</sup> Ästhetische Bildung zählt hier

nur als ein Argument unter anderen. Bei Wolf, Herder, am klarsten aber bei Hegel tritt das abstrakt-theoretische Moment sprachlicher Bildung hervor. Nicht in ihrer sinnlichen Verhaftung, sondern als leere Abstraktion, als Objekt mechanischer Übung wird für Hegel Sprache zum Medium der Bildung. Die Einbindung in die Disziplinargesellschaft, so viel wird allemal deutlich, wird nicht mehr über konkrete Tugendkataloge, sondern über abstrakte Prozeduren besorgt. Zielpunkt ist dabei nicht mehr die 'Seele' mit ihren Vorstellungen- und Bilderwelten, sondern der gelehrige Körper in seiner doppelten Dimension: als Ort reflektierter Produktion und disziplinierter Aktion. Und dazu braucht es weniger die moralische Erhebung, als vielmehr verstandesmäßigen Drill und körperliche Kontrolle. Entsprechend rückt für Hegel der Begriff der Arbeit ins Zentrum des Bildungsprozesses: Bildung ist Arbeit, Abarbeitung des dem Geist Widerständigen und Fremden. In schulpädagogischen Jargon übersetzt heißt das schlicht: Pauken. Arbeit und Konzentration dienen dabei nicht allein der Abwehr störender, abschweifender Wahrnehmungen und Empfindungen, sondern der disziplinierenden und disziplinierten Objektivierung und Komplexion abrufbarer Leistungen des Individuums. Ging es vordem in erster Linie um die Reproduktion einer Welt verinnerlichter Normen, so geht es jetzt insbesondere um die Einfügung in den Prozeß der Produktion einer Welt des geordneten Wissens, um logische Propädeutik oder - wie der aktuelle Terminus lautet - um das 'Lernen des Lernens'. Dieser dynamische, nicht bloß auf moralische Indoktrination, sondern auf reflektierte (Wissens-)Produktion abzweckende Zug gehört zweifellos zum Kennzeichen der anhebenden Gymnasialreform. Und wie die Integrationspädagogik ihre eigene Architektur und Organisationsform in den Kollegien verwirklicht fand, so bildeten sich neue Organisationsmodelle, die den Prinzipien der Disziplinar-macht entsprachen.

Vielleicht ist der erste Typus der Schule als Disziplinaranstalt in den Schulstaaten des 18. Jahrhunderts vorgeprägt, wie sie etwa die Karlsschule repräsentiert, die Karl Eugen von Württemberg 1770 auf der Solitude als Militärwaisenhaus

gründete und zur Universität ausbaute<sup>163)</sup>. "Mit der alten kollegiaten Schulverfassung", so urteilt Lang, "hat diese neue Schulorganisation so viel gemeinsam wie ein Kolleg (oder Kloster) mit einer Kaserne."<sup>164)</sup> Ökonomie, Regularität, lückenloser Plan, beständige Aufsicht und Hygiene kommen in ihr mehr noch als in den alten Philanthropinen zum Zug. Das Fachklassensystem verschwindet zugunsten von 'Abteilungen', in denen die 'Generalklasse' des 19. Jahrhunderts schon vorgeprägt ist. Und jedes Lehrfach erhält schon ab der untersten Abteilung eigene Fachlehrer. An solche Versuche konnten die preußischen Reformer durchaus anknüpfen - wohl nicht dem monarchischen Geist nach (etwa wenn der Herzog sich als 'Vater' und 'Erzieher' 'seiner' Eleven feiern ließ), aber der Form nach. An die Stelle des Landesfürsten, der die Schulstaaten des 18. Jahrhunderts als Staatsschulenauf sich vereidigt sehen wollte, rückte für die eher republikanisch gesinnten Reformer, allen voran Fichte, stattdessen die Idee der 'Nation'. Die Schule sollte zur nationalen Erziehungsanstalt werden, besser: zum 'geschlossenen Handelsstaat' im kleinen, dem kein Regent mehr vorstand, sondern in dem alles Regieren als subtile Regelung des Verkehrs der Menschen untereinander in Erscheinung trat. Die Schule als Disziplinaranstalt: das war nach Fichtes Vorstellung ein komplizierter, genau aufeinander abgestimmter Mechanismus, der sich selbst in Gang hielt und reproduzierte. Fichtes Erziehungsanstalt sollte Verbote einer neuen Gesellschaft werden, Keimzelle einer radikal veränderten Selbstreproduktion der menschlichen Gattung, die in den bestehenden Verhältnissen schon jetzt lokal zum Zuge kommen sollte. Damit dies gelingen kann, sollten die Zöglinge "abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch untereinander selbst in Gemeinschaft leben und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden."<sup>165)</sup> Die konzeptionellen Unterschiede zu den 'Bewahranstalten' der Aufklärungspädagogik liegen auf der Hand: Mußten die Internate und Kollegien der Integrationsmacht sich abschotten, um ein ungestörtes Einwirkungsfeld für die in Umlauf zu bringenden 'Vorstellungsspiele' bereitzustellen, so verweist die Idee der Autarkie,

wie sie Fichte oder auch Fröbel ins Feld führen, auf ein anderes Prinzip: auf das von Jean Paul karrikierte Ideal der 'Maschine ohne Maschinenmeister'. Was daraus hervorgehen sollte, das war ein 'neuer Staat', eine - wie es bei Fröbel heißt - "mit Freiheit gewählte Vergesellschaftung zur Erreichung des höchsten menschlichen Zweckes." <sup>166)</sup> Wird der Staat aber in dieser Weise als notwendige Stufe der Erhebung der Subjektivität zur absoluten Moralität begriffen, dann gilt umgekehrt: Der Staat darf fordern. Und er fordert "unbedingten Gehorsam des einzelnen, strenges unbedingtes Nachleben nach den übernommenen Pflichten, treue Hingabe des einzelnen an das Ganze zum Bestehen des Ganzen, völlige Aufopferung des einzelnen für das Allgemeine." <sup>167)</sup> Die Idee der Schule als Disziplinaranstalt, soviel wird aus Fröbels und Fichtes Entwürfen deutlich, setzt die Integration der Individuen nicht nur 'tiefer' (z.B. in Zucht, Drill und körperorientierten Prozeduren) an als die Kollegien der Aufklärungszeit, sondern auch unbittlicher. Während auf der einen Seite Autonomie und Selbständigkeit die Fahnen zieren, gilt andererseits der Anspruch zur Aufopferung radikal. Der Anfang der 'neuen Erziehung', so folgert Fichte mit atemberaubender Deutlichkeit, bestünde gerade darin, daß sie "die Freiheit des Willens gänzlich vernichtete und dagegen strenge Notwendigkeit der Entschließung und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbrächte, auf welchen Willen man nunmehr sicher rechnen und auf ihn sich verlassen könnte." <sup>168)</sup> Freiheitsphilosophie und Wille zur Macht schließen sich zusammen, um aus ihrem Schoß das Disziplinarindividuum zu gebären: In weitem Vorausgriff auf die realen Entwicklungen des 19. und 20. Jahrhunderts lüftet Fichte das Geheimnis der Disziplinargesellschaft: Die einzelnen werden - je länger, je mehr - zu Epiphänomenen des sich verselbständigenden Gesellschaftsprozesses. Die 'neue Erziehung', so lautet der Kern des Fichteschen Programms, muß "die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen können." <sup>169)</sup>

Um dies aber in die Tat umzusetzen, bedurfte es eines or-

ganisatorischen Neuansatzes des Schulsystems, den die Humboldt-Süvernsche Gymnasialreform nolens volens vorbereitet. Mit ihr beginnen die intensiven Schritte zur Verrechtlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens, die Humboldt in dieser Form vielleicht nicht gewollt hat, die ihm aber als 'strategischer Imperativ' der anhebenden Disziplinargesellschaft zweifellos aufgegeben waren. Die Gymnasialreform setzt einen sich durch das gesamte 19. Jahrhundert hindurchziehenden Prozeß in Gang, der die Schule als Dispositiv der Disziplinarmacht - zunächst für die privilegierte Bourgeoisie, später für alle Bevölkerungsschichten - etabliert. Daher lassen sich am sich ausdifferenzierenden Schulsystem des 19. Jahrhunderts all die Prozeduren aufschlüsseln, mit denen Menschen in 'gelehrige Maschinen' und Schulen in 'pädagogische Maschinen' transformiert werden: Die Disziplinarmacht installiert spezielle Zugriffsformen auf Individuen, indem sie sie räumlich einordnet (durch Abschließung, Parzellierung, Zuweisung von Funktionsstellen und Klassifizierung nach Rangplätzen), indem sie ihre Tätigkeiten zeitlich kontrolliert (durch Zerlegung von Operationen und Festlegung von Zeiteinheiten), indem sie sie in finale Zeitreihen einspannt (durch eine definitive Abfolge von Ziel- und Inhaltsvorgaben, durch Übungen und Prüfungen) und indem sie diese Techniken vielfach miteinander verknüpft. Die von der Disziplinarmacht produzierte Individualität, so lautet Foucaults knappes Resümee, ist zellenförmig, organisch, evolutiv und kombinatorisch.<sup>171)</sup> Ihre Herstellung verläuft über relativ einfache, aber genau handhabbare Steuerungsmittel: die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion und die Kombination beider Prozeduren im Verfahren der Prüfung.

Es ist so betrachtet kein Zufall, daß die Gymnasialreform in ihrer ersten Phase insbesondere über Prüfungsbestimmungen auf den Weg gebracht wurde. Die einzelnen Etappen seien hier noch einmal kurz erinnert: 1810 wird das examen pro facultate docendi für das Lehramt an Gymnasien verbindlich und damit zugleich die staatseingebundene Sonderstellung des Gymnasiallehrerstandes grundgelegt. 1812 wird das erste 'Abitur'-Reglement erlassen (mit Prüfungsanforderungen

und Notenskala) und zugleich der erste Ansatz für das sich entwickelnde schulische Berechtigungswesen geschaffen (Eintritt in den Staatsdienst). 1818 wird die Berechtigung zum verkürzten einjährigen Wehrdienst an eine Abiturbescheinigung geknüpft. 1826 wird für den höheren Lehrerstand das Probejahr eingeführt und neben dem wissenschaftlichen auch ein pädagogisches Examen obligatorisch. 1831 wird die Lehrbefähigung spezifiziert auf einen der Hauptgegenstände der Prüfung; Anforderungen und Prüfungsergebnis bestimmen nun die Klassenstufe, für die die Lehrbefähigung erworben wird. 1834 werden in einer neuen Fassung des Abiturreglements die ans Abitur geknüpften Berechtigungen exklusiv gefaßt und erweitert (Immatrikulation und Staatsexamina). 1837 verfügt das Ministerium einen neuen Lehrplan, der die bisher verbliebenen curricularen Freiheiten der Schuldirektoren weiter einschränkt, die Unterrichtsfächer anteilig neu gewichtet, feste Jahres- und Klassenpensen einführt, die Schullaufbahn der Schüler reglementiert (Ausnahmebedingungen, Klassenabfolge, Prüfungen und Versetzungen) und das Jahrgangsklassensystem durchsetzt.

Damit wird das traditionelle Fachklassensystem, bei dem der Schüler nach seiner Leistung in jedem einzelnen Fach fort-schreiten konnte, endgültig aufgegeben. Statt dessen soll "die Schullaufbahn an einem jahrgangsspezifischen Mittelmaß ausgerichtet"<sup>172)</sup> werden. Die angestrebte 'Homogenisierung' größerer Schülerpopulationen in festen Jahrgangsklassen kommt nicht von ungefähr. Sie ist das adäquate Arrangement für zahlreiche Kontrollmechanismen der Disziplinierung. Denn die Klassifizierung der Schüler nach Rangplätzen und die Zuweisung von Funktionsstellen ist gebunden an einen parzellierten Raum, der nicht beliebig nach Fachgesichtspunkten aufgelöst werden kann. Daß jeder Schüler in 'seiner' Klasse, an 'seinen' Platz gehört und nur nach vorgegebenen Selektionskriterien die Position wechseln kann, verstärkt den Kontrolleffekt der Institution und wirkt nicht nur normierend, sondern zugleich normalisierend. Denn die Standardisierung der Lernsituation in der Klasse differenziert nicht nur die Individuen durch lokale Fixierung, sondern macht sie in einem abstrakten Sinn 'gleich. Alle sind den

gleichen Regeln für Planung und Kontrolle, für Raum- und Zeitaufteilung, für Körperführung und methodisch-didaktisches Prozedieren in allen Fächern unterworfen. Alle sind gleich im Hinblick auf eine fiktive Norm, die sich nichtsdestoweniger als reale, zwingende Macht im Klassenraum etabliert. Dieses Organisationsmuster ist älteren Machttypen völlig fremd. Denn "offenbar kam in der älteren Zeit niemand auf den Gedanken, die Menschen in der Weise als gleiche zu betrachten, daß es möglich gewesen wäre, eine Standardeinheit zu abstrahieren, die als Gegenstand von Planung und Berechnung dienen konnte ..."<sup>173)</sup> Die Normalisierungsmacht aber ermöglicht nicht nur dieses Kalkül, sondern forciert zugleich seine Durchsetzbarkeit, indem individuelle Differenzen nur noch als 'Standardabweichungen' zutage treten. "Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus betimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt. Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, da sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Meßergebnis die gesamte Abstufung der individuellen Unterschiede einbringen kann."<sup>174)</sup> Normierung und Normalisierung bilden auf diese Weise einen zusammenhängenden Komplex, der Individualitäten konstituiert und ihre Veränderung in zeitlichen Serien dokumentierbar macht. Die Disziplinartechnik führt zur Entdeckung einer individuellen Evolution als 'Entwicklung'. Die modernen pädagogischen Entwicklungspsychologien haben in dieser Wende der Individualisierungsprozeduren ihren Ursprung. So ist es kein Zufall, daß seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts entwicklungspsychologische Überlegungen in die didaktischen Reflexionen zusehends Eingang finden. Schon 1875 fordert Ziller in seinen 'Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik', daß 'Gesinnungsstoffe' im Unterricht nicht nur nach der Seite des äußeren, tatsächlichen Geschehens, sondern auch "nach der Seite der psychologischen Entwicklungen durchgearbeitet werden"<sup>175)</sup> sollen. Zillers Standpunkt ist erstaunlich 'modern', wenn man bedenkt, daß das eigentliche Eröffnungswerk der neueren Kinderpsychologie - W.



Preyers Arbeit über 'Die Seele des Kindes' - erst 1882 erschienen. Mit der Jahrhundertwende setzt dann eine geradezu leidenschaftliche Bearbeitung und Vermessung menschlicher Entwicklung ein. Es breitet sich eine Test-Rationalität aus, die das Bild der Entwicklungspsychologie bis heute bestimmt. Die Vorstellung, wie sie etwa das Intelligenz-testsystem von Binet und Simon kennzeichnet, daß über Prüffragen-Tableaus und über die Verrechnung von kodierten Verhaltenselementen die Entwicklung von Kindern gemessen und auf ein normierendes Mittelmaß bezogen werden könne, diese Vorstellung wurzelt in einer neuen Technologie der Macht, die sich im 19. Jahrhundert innerhalb wie außerhalb der Schule durchsetzt. "Entwicklungspsychologie", so läßt sich mit Gstettner zusammenfassen, "ist Bestandteil einer neuen, auf wissenschaftliche Basis gestellten Technik der Erfassung von Einzelexistenzen, einer Technik der Zerlegung von körperlichen, seelisch-geistigen Kräften nach Zeiteinheiten."<sup>176)</sup>

Im Zentrum aller Testbatterien, die das 20. Jahrhundert entwirft, konzentriert sich ein diffiziler Prüfmechanismus, dessen Ausarbeitung und Spezifizierung schon den Ausbau des Schulwesens im letzten Jahrhundert prägt. Die höhere Schule wird in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum pausenlos funktionierenden Prüfapparat, der stets zugleich Wissen erhebt, Wahrheit produziert und Macht ausübt. Die Vereinheitlichung und Differenzierung im Binnenraum dieser pädagogischen Apparatur setzt sich auch nach außen fort: Die unterschiedlichen Schulgattungen, die neben dem Gymnasium entstehen, müssen zu ihm in bezug gesetzt werden. Dies geschieht zunächst dadurch, daß Bildungsziele wie Lehrinhalte anderer Schuleinrichtungen "aus dem Vergleich mit dem Gymnasium legitimiert"<sup>177)</sup> werden. Es entwickelt sich eine hierarchische Ordnung von Schultypen, die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts allerdings politisch heiß umstritten ist. Im Streit zwischen Realschule und Gymnasium entlädt sich der soziale Konflikt zwischen der alten bildungsbürgerlichen Elite und einer neu heraufdrängenden Elite von Wirtschaftsbürgern, Technikern und Ingenieuren, der erst mit der Schulkonferenz im Juni 1900 seine Schlichtung

findet. Was für die Lehrpläne von 1856 (Gymnasium) und 1859 (Realschule) undenkbar war, was die neuerlichen Lehrpläne von 1882 in eine systematisch abgestufte Rangfolge zu bringen versuchten, was selbst die Lehrpläne von 1892 noch immer versagten - das wird mit dem 'Allerhöchsten Erlaß' vom 26. November 1900 endlich zugestanden: die gleichberechtigte Anerkennung der Abschlüsse von drei unterschiedlichen höheren Schularten (Realgymnasium, Oberrealschule und Gymnasium). Daß der Kampf ums Gymnasialmonopol sich dabei immer wieder an der nahezu sakrosankten Stellung der alten Sprachen, insbesondere des Latein, entzündete, kann aus der analytischen Perspektive der Schule als Disziplinarinstanz eher beiläufig angemerkt bleiben. Denn der Disziplinareffekt der Schule hängt weniger an einzelnen curricularen Elementen, als vielmehr am gesamten methodisch-didaktischen Arrangement und der Organisationsstruktur der Institution.

Daher scheint es angebracht, ein anderes Konfliktpotential in den Blick zu nehmen, das sich gleichwohl durch alle Lehrplanrevisionen und Prüfungsbestimmungen des 19. Jahrhunderts wie ein roter Faden hindurchzieht: die nicht enden wollende Klage über die Überbürdung der Schüler. Sie erreicht ihren ersten Höhepunkt mit der Schrift des Medizinrats Lorinser von 1836 'Zum Schutz der Gesundheit in Schulen'. Diese Schrift veranlaßt das Ministerium in der Lehrplanverordnung von 1837 zu einer Stellungnahme, die die Lorinserschen Vorwürfe zwar insgesamt zurückweist, zugleich aber einige organisatorische Änderungen verfügt, um "ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände in den Gymnasien die nötige Einheit in dem Unterrichte und der Methode zu bewirken".<sup>178)</sup> Nachdrücklich gefordert wird neben dem Klassensystem das 'Klassenordinariat', das den Fachlehrer weitgehend durch den Klassenlehrer (der nun alle 'verwandten Lehrgegenstände' bzw. 'nahestehende Lehrobjekte' unterrichten soll) ersetzt. Die 'personale Konzentration' wird immer dann als geeigneter Ausweg propagiert, wenn die anwachsende innere Differenzierung im Schulsystem scheinbar unkontrollierte Effekte produziert. Je mehr die Schule sich zur Großinstitution entwickelt, um so weniger wird es der

Schulleitung möglich, "die Gesamtheit der Schüler nach Betragen, Fleiß und Leistungen, geschweige denn nach ihrer Individualität"<sup>179)</sup> zu kennen. Der kritische Kommentar zur Schulentwicklung, der dem preußischen Lehrplan von 1882 voransteht, könnte ebenso gut den 60er oder 70er Jahren unseres Jahrhunderts entstammen: "Die ganze Schule kommt in die Gefahr, einer Großstadt darin ähnlich zu werden, daß Lehrer und Schüler fast wie fremd aneinander vorübergehen und die persönliche Teilnahme der Lehrer für die Schüler auf ein verschwindendes Maß herabsinkt."<sup>180)</sup> Entsprechend sind die Maßnahmen zur Gegensteuerung, die seit den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts ergriffen werden, nicht gerade neu. Dem eingeführten 'Klassenordinariat' wird aufgetragen, über Schulbesuch, Heftführung und sittliches Betragen der Schüler innerhalb und außerhalb der Klasse zu wachen. "Über alles, was er über einen Schüler erfährt, hat der Lehrer Buch zu führen; der Lebenslauf eines Schülers, begonnen mit dessen Schuleintritt, wird gleichsam zu dessen Konduitenliste ... Konduitenlisten bestimmen das Schulklima. Die pflichtgetreue Ausführung des Klassenordinariats wird vom Direktor in einer Personalakte über den Lehrer festgehalten, und die Direktoren werden ihrerseits von der Beurteilung durch die Schulräte abhängig."<sup>181)</sup> Was als Gegenmaßnahme gegen die wachsende Anonymität im Schulbetrieb wie auch gegen die stoffliche Überbürdung der Schüler ins Feld geführt wird - die 'personale Konzentration' auf den Ordinarius -, das wird administrativ umgesetzt als fortlaufende Vernetzung von Machtwirkungen im Schulsystem. Wenn etwa der § 6 der 'Ordinarien-Instruktion' für die Provinz Brandenburg<sup>182)</sup> vorsieht, der Klassenlehrer habe im Verein mit den übrigen Lehrern der Klasse zu Anfang jedes Semesters einen Arbeitsplan zu erstellen, in dem Zahl, Umfang und Verteilung der wöchentlichen Aufgaben festgeschrieben werden, und dieser Entwurf solle nicht nur dem Direktor zur Prüfung und Kontrolle vorgelegt, sondern auch den Klassenlehrern und Schülern zur 'Nachachtung' mitgeteilt werden, dann wird damit der 'überwachende Aufsichtsblick' zirkulär verteilt: "Wie der Direktor ausführendes und kontrollierbares Organ ist, so ist es der Lehrer - und in Konsequenz auch der Schüler;

denn auch sein richtiges Handeln liegt fest, in inhaltlichen Lektionsplänen wie in Verhaltens- und Gesinnungsregeln."<sup>183</sup>) Gleich dem Direktor, der nur als symbolischer Repräsentant von Machtwirkungen in Erscheinung tritt, deren wirkliches Subjekt er nicht ist, sind auch das Lehrpersonal und die Schüler Durchgangspunkte von Machtwirkungen, die sie zwar reproduzieren, aber im letzten nicht kontrollieren können. Denn der wirkliche Kontrollblick, der sich im System vervielfältigt, ist mit keinem dieser Subjekte koextensiv. Letztlich führt die administrativ verordnete Verknüpfung von Lehrinhalten zu 'panoptischen' Kontrollverfahren, mit denen Netze der Selbst- und Fremdüberwachung im Klassenraum geknüpft werden.

Daß die geforderten Konzentrationsmaßnahmen im Feld der Unterrichtsstoffe allerdings nicht nur administrativ verordnet, sondern auch didaktisch reflektiert und legitimiert werden müssen, liegt auf der Hand. Genau zu diesem Zweck greifen die Herbartianer auf Herbarts Idee des 'pädagogischen Lehrplans' zurück, eine Anregung, die zu Herbarts Zeiten zwar relativ unbeachtet blieb, die aber nun ins Zentrum des Interesses rückt. Um den Aufbau des 'Gedankenkreises' im Unterricht systematisch zu bewerkstelligen und ein Kriterium für die Anordnung der Lehrinhalte zu finden, hatte Herbart die Altersentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Abschnitten der Menschheitsgeschichte in Beziehung gesetzt. Die Herbartianer konstruieren daraus - nicht ohne gewaltsame Verrenkungen - ihren 'Kulturstufenlehrplan'. Mit ihm läßt sich die schulorganisatorisch ohnehin notwendige didaktische Konzentration auch lehrplantheoretisch begründen. Denn: "Das zu bearbeitende Viele eines einzelnen Fachs ist aus dem Gesinnungsstoff einer bestimmten Kulturstufe des Menschengeschlechts zu entnehmen. Damit wird aber keineswegs bloß Stoff für den Gesinnungsunterricht gewonnen. Denn wenn man den kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoff zerlegt, so zeigt sich, daß damit zugleich Stoff für die anderen Fächer verbunden ist ..."<sup>180</sup>) Und diese Verbindung läßt sich im Kopf des Schülers nach assoziativen Regeln maßgerecht reprodu-

zieren. Die inhaltliche Strukturierung des Lehrplans nach Kulturstufen und die methodische Strukturierung nach allgemeinen Gesetzen der Verknüpfung von Vorstellungsinhalten ergänzen einander und ermöglichen eine zielgenaue und situationsunabhängige Planung von Lehr- und Lernprozessen. Die intellektualistische Didaktik der Herbartianer macht es nicht nur möglich, sondern geradezu wünschenswert, das richtige Lehren und Lernen unter Absehung von Personen und Umständen vorauszukalkulieren. In 'Musterlektionen' werden sinn- und inhaltsneutrale Formalstufen des Unterrichtsgangs modelliert und eingeübt, die deshalb praktisch greifen, weil sie auf die formalisierten Disziplintechniken der Schule zurechtgeschnitten sind. So kann der Direktor eines preußischen Gymnasiums mit einem einzigen Blick auf Lektionsplan, Stundentabelle und Lehrertabelle ermitteln, welcher Lehrer mit welchen Schülern einer Klasse in welchem Raum welchen Inhalt gerade erarbeitet und welche Lehrmittel er dazu gerade einsetzt. "Wenn man die Lehrgriffe und die (hörenden, sprechenden, schreibenden) Lernaktivitäten der an Tischen vor Büchern sitzenden Schüler vergleicht, dann unterscheidet sich die 'Durchnahme' der Goetheschen Iphigenie kaum von der Differentialrechnung."<sup>185)</sup> Jeder 'Stoff' soll sich den gleichen methodischen Regeln fügen, die abschweifende Phantasien, ambivalente Empfindungen und verborgene individuelle Erfahrungsinventare tunlichst ausblenden.

Am methodischen Instrument der Lehrerfrage ist Rumpf solchen disziplinierenden Effekten des von Herbartianern geprägten Unterrichts in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts nachgegangen.<sup>186)</sup> Die Lehrerfrage, die immer auf eindeutige Antworten hin konstruiert wird, entpuppt sich dabei als einer der unscheinbaren Handgriffe der Disziplinarmacht, um den Lernprozeß zu kontrollieren und in finale Zeitreihen einzuspannen. Die permanente Fragekontrolle ist das adäquate Pendant der permanenten Blickkontrolle; beide erzwingen die Aufmerksamkeit des Schülers. "Die Lehrerfrage stellt ihn zur Rede und mobilisiert ihn. Absenzen werden von diesem didaktischen Milieu unmöglich gemacht.

Jeder kann immer etwas Bestimmtes gefragt werden."<sup>187)</sup> Und dies gerade dann, wenn der Schüler sich zurückziehen will - sei es in Passivität, sei es ins Grübeln. Dann nämlich, heißt es in einer Schrift Lorenz Kellners von 1892, solle der Lehrer seine Fragen "wie Blitze bald hier, bald dort einschlagen"<sup>188)</sup> lassen, um den Schüler in den Gang des Unterrichtsgeschehens fest einzubinden. Mit der Lehrerfrage wird der 'Stoff' durchexerziert - und die Anklänge ans Soldatenhandwerk sind nicht bloß beiläufig. Wie der Soldat 'stehen' und 'gehen' lernt, so lernt der Schüler seine Auffassungs- und Verarbeitungstätigkeiten aufzugliedern in isolierte, vom Lehrer abrufbare Einzelleistungen. Dieses Einschwören des Schullernens auf die Logik disziplinierter Lernsequenzen befördert schließlich auch die Lehrfigur des Übens. Die Übung entkoppelt die Lernhandlung vom gegenwärtig empfundenen Handlungssinn und macht sie fungibel für die verwaltete Zeit. In der Übung lassen sich Lerneffekte kompilieren und auf ein abstraktes 'Jenseits' beziehen, dem die Schule selbst immer vorgelagert bleibt. Wird der Unterricht in dieser Weise als Vorbereitungszeit verstanden, dann gewinnt Schule tatsächlich den "Charakter einer Groß-Übung"<sup>189)</sup> für das Leben in der Disziplinargesellschaft.

Geübt aber wird nicht nur ein inhaltlicher Fundus didaktisch aufbereiteten Wissens, sondern zugleich die methodische Disziplinierung der Sinne, der Körperhaltung, des 'anständigen Betragens' im Klassenraum. Zillers 'Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler' von 1886<sup>190)</sup> achten peinlich genau auf jede Regung des Schülers. Von der Numerierung der Heftseiten, über die Reinlichkeit von Bank und Schiefertafeln und das Zeigen der Zeilen und Wörter beim Lesen mit einem Stift oder Stäbchen bis zum Glockenschlag, der Unterrichtsbeginn und -ende anzeigt, wird alles unter Kontrolle genommen. "Jede Beschäftigung, jede Bewegung," heißt es da apodiktisch, "welche die Gedanken der Kinder vom Unterricht abwendet, ist als Störung zu behandeln."<sup>191)</sup> Und diese Störung wird sanktioniert. Doch unterscheiden sich die Sanktionsformen grundlegend von der Strafpraxis der Repressions- oder Integrationsmacht. Die Disziplinarstrafe hat die Aufgabe, Abweichungen zu reduzieren. Darum

ist sie wesentlich korrigierend und bedient sich des Übens, des intensivierten, vervielfachten, wiederholten Lernens. Die Disziplinarstrafe rächt nicht (wie zu Zeiten der Repressionsmacht), sie setzt auch kein Strafschauspiel in Szene (wie es die Integrationsmacht bedurfte), sondern bringt sich durch eine Mechanik der Dressur zur Geltung, die auf Wiederholung und nachdrückliches Einschärfen setzt. Gerade deshalb betont Ziller, alle Anordnungen des Lehrers sollen "so lange, bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlungssache vereinzeldes Kommando des Lehrers ausgeführt (werden), und nachdem die Sitte sich gebildet hat, muß sie fortwährend kontrolliert werden, wie jede andere Sitte."<sup>192)</sup> Die Disziplinarstrafe ist letztlich nur ein integratives Element in einem umfassenden System von Vergütungen und Sanktionen, von Konditionierungen und Versagungen, die das Individuum einschließen. Sie wirkt als 'Mikromacht' auf die gelehrigen Körper und sucht minimalen Aufwand mit einem maximalen Effekt zu verbinden. Daher lehnt Ziller die körperliche Züchtigung durchweg ab; sie ist kein Erziehungsmittel und bleibt 'der Polizei überlassen'. Die zulässigen Strafformen hingegen bedienen sich einer subtilen Differenzierung von Sanktionen, die beim Minenspiel des Lehrers beginnt ('Innehalten, mißbilligende Mine') und über stumme Kommandos ('Wink mit der Hand') bis zum 'Heraustretenlassen aus der Bank' und dem 'Melden beim Direktor' führt. Diese Strafpraxis zeigt, wie sehr der Effekt von Sanktionen an eine gegliederte Verteilung von Sanktionsinstanzen in der schulischen Institution (und darüber hinaus im ganzen Gesellschaftskörper) gekoppelt ist. Der strafende Blick des Lehrers hat in dieser Strafapparatur einen scheinbar nur beiläufigen Platz, der aber dennoch intensiver wirkt als in allen früheren Straftechniken, weil in ihm die Sanktionsgewalt des ganzen Systems in stummer Form enthalten ist. Daher kann, ja muß sich die pädagogische Reflexion mehr als früher auf die mikrophysische Ebene des Strafprozesses konzentrieren. Die 'Mikrophysik' der Macht interessiert sich deshalb besonders für die assoziationspsychologischen Gesetze, nach denen im Strafact 'Vorstellungsmassen' - wie der Terminus der Herbartianer lautet - miteinander ver-

knüpft werden. Denn, so doziert Ziller, "die Vorstellungen werden um so höher und um so rascher ins Bewußtsein gehoben, je größer die Verschmelzungshilfen sind, wodurch die Hebung geschieht. Auch aus diesem Grund muß der Erzieher alle Willkür und launenhafte Anwendung von seiner Straftätigkeit ausschließen und dabei den kalten, affektlosen Ton, der von ihm verlangt wird, bewahren."<sup>192)</sup> Der Erzieher ist im Strafakt nur mehr Agent einer apersonalen Macht, der er für einen präzise umrissenen Zeitraum seine Stimme verleiht. Darüber hinaus tut der stumme Zwang der Verhältnisse sein übriges.

Entscheidend sind nicht die negativen, juridischen Elemente der Sanktion, sondern die produktiven Wirkungen, die das gesamte Arrangement der Körperkontrolle im Unterricht bewirkt. Die Sittlichkeit des Betragens wächst nicht aus moralischer Erhebung, sondern aus einem äußeren Komplex von Verhaltensvorschriften. Was 'Schulsitte' genannt zu werden verdient, erschließt sich dem 'Handbuch der Erziehungskunde' von 1908 zufolge aus: "1. Pünktlichkeit im Kommen und Gehen; 2. Wohlanständigkeit in Haltung und Bewegung; 3. Einhalten der angewiesenen Plätze; 4. Ruhe und Stille während des Unterrichts; 5. Reinlichkeit des Körpers, der Kleidung und der Schulsachen; 6. Unterordnung unter das Kommando oder den Takt beim gemeinsamen Sprechen und Handeln."<sup>194)</sup> Wohlgemerkt: Hier ist nicht von 'pädagogischem Takt' die Rede, sondern von 'Zeittakt', vom Exerzieren des Körpers. Und wie aus militärischen Anweisungen hinlänglich bekannt, finden sich auch in der pädagogischen Literatur der Zeit geradezu groteske Sentenzen, etwa wenn es in O. H. Jägers 'Neuer Turnschule' (1891) von der Körperhaltung des Stehens heißt: "Das natürliche Stehen ermangelt des Sprungs."<sup>195)</sup> Das ist mehr als banal. Aber es ist in gewissem Sinn bezeichnend für einen pädagogischen Diskurs, der sich insbesondere in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts physiologisch und medizinisch orientiert. Senkrecht zu stehen, gerade zu sitzen - das sind pädagogische Vorgaben zur Geometrisierung des Körpers, zu seiner rationalen Beherrschung als Instrument für äußere Zwecke. Was wunder, wenn also die gegenseitige Anpassung von Körper



und Mobiliar die Gemüter bewegt und einen eigenen Schulbankdiskurs evoziert, den F. Kost an Schriften der Schulhygienebewegung des letzten Jahrhunderts exemplarisch analysiert hat.<sup>196)</sup> Die Schulbank wird zum Korsett des Disziplinarindividuums, um den gelehrigen Körper zur Raison zu bringen. Sie ist vielleicht nur das hervorstechendste Medium einer allgemeinen Körperdisziplin, die in der Untersuchung und Vermessung der Schreibhaltung des Schülers nicht weniger zum Ausdruck kommt wie in der Einführung von 'Normalfederhaltern'. Unter dem Topos 'Schulhygiene' wird der großangelegte Versuch unternommen, Probleme des Unterrichts "auf naturwissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe empirischer Beobachtung und exakter Messung"<sup>197)</sup> in den Griff zu nehmen.

Und dieser Kontrollgriff läßt auch außerhalb des Schulraums nicht locker: Der Lehrer, so bekräftigt ein im Zentralblatt für das gesamte Unterrichtswesen in Preußen dargelegtes Urteil von 1882, hat "die Pflicht, über das sittliche Verhalten der Schulkinder auch außerhalb der Schulzeit und der Schulzimmer zu wachen."<sup>198)</sup> Doch kann er dies nur im Verein mit den Eltern. Beschränkte sich der Übergriff der Schule auf die außerschulischen Lebensverhältnisse der Schüler zunächst noch auf Absenzkontrollen (die allein deshalb schon notwendig wurden, weil häufigere Abwesenheit den gesamten Lernfortschritt der Klasse blockierte), so werden im weiteren Verlauf ganz allgemein innerschulische Disziplinarprobleme als Indiz mangelnder erzieherischer Fähigkeiten der Familie gewertet, das zu innerfamiliären Eingriffen berechtigt. Das Schulversäumnis wird zum Hauptthinweis auf nicht-normale Erziehungsverhältnisse und ruft - versehen mit dem Etikett drohender 'Verwahrlosung' - weitere Disziplinarinstanzen auf den Plan. Die im Schulsystem konzentrierte Normierungs- und Normalisierungsgewalt greift auf die Familie über. Daher "richten sich die Maßnahmen der Schulbehörden und der weiteren interessierten Kreise auf beide Bereiche: auf das Verhalten der Schuljugend außerhalb der Schule und auf die Familie selbst. Zu ihrer Kontrolle und zur Durchsetzung schulisch-pädagogischer Maßnahmen wird ein ganzes Ensemble miteinander verbundener Maßnahmen er-

griffen oder auch bloß in Erwägung gezogen."<sup>199</sup>) Es entsteht gegen Ende des Jahrhunderts schließlich das, was F. Kost den 'Schule-Polizei-Justiz-Vormundschafts-Komplex'<sup>200</sup>) nennt. Er errichtet ein allgemeines System sozialer Kontrolle, das im negativen Fall mit Sanktionen (Geld- und Jugendstrafen, Entzug der Vormundschaft o.ä.) operiert, im 'Normalfall' seine Macht jedoch aus positiven Setzungen zieht, die zugleich individualisierend und selegierend wirken: der schickliche Sextaner hält auf seinen Matrosenanzug, der Primaner präsentiert sich stolz mit 'seiner' Schülermütze.

Gegen Ende des letzten Jahrhunderts ist die Schule schließlich als zentrales Dispositiv der Disziplinarmacht im Gesellschaftskörper fest verankert und - in einem ersten Schritt - schon mit Anschlußmöglichkeiten zu weiteren 'Knotenpunkten' im Netz der Disziplinierung (Jugendschutz und Jugendgerichtsbarkeit, Familie und Sozialfürsorge) versehen. Und jetzt erst, nachdem das Schuldispositiv allgemein geworden ist und seine Exklusivität als ehemals wesentlich bürgerliche Formationsinstanz eingebüßt hat, werden neue, klassenspezifische Differenzierungen ins Schuldispositiv eingeführt, die eine Neuinterpretation des gesamten Dispositivs erlauben. Die Entwicklungsparallelen zum Sexualitätsdispositiv stechen auch diesmal ins Auge, so daß ein kurzer Seitenblick darauf erlaubt sei: Die allgemeine Ausbreitung des Sexualitätsdispositivs gegen Ende des letzten Jahrhunderts, die die Grenzen bürgerlicher Lebensführung überschritt, machte auf Seiten des Bürgertums ein neues, 'analytisches Untersagungssystem' erforderlich, um die bisherige Differenzierung nach Gesellschaftsklassen dennoch aufrechterhalten zu können. Und diese Differenzierung wurde - Foucaults Analyse zufolge - ermöglicht durch eine taktische Verschiebung in der Interpretation von 'Sexualität'. Die Unterscheidung von Bourgeoisie und Proletariat orientierte sich jetzt nicht mehr an der 'sexuellen' Qualität des Körpers, sondern an der Intensität seiner Unterdrückung. Auf der Ebene der Diskurse kommt dies in einer deutlich veränderten Argumentation zum Ausdruck: "Am Ende des 18. Jahr-

hundreds sagte man: 'Es gibt in uns ein kostbares Element, mit dem man ängstlich und behutsam umgehen muß, wenn es uns nicht unabsehbare Übel einbringen soll' ... Nun ist man zu einem Diskurs übergegangen, der sagt: 'Unsere Sexualität ist im Unterschied zu derjenigen der anderen einem so strengen Unterdrückungssystem unterworfen, daß darin die eigentliche Gefahr liegt'.<sup>201)</sup> Dies ist die Geburtsstunde der Psychoanalyse, die denjenigen, die das exklusive Vorrecht der Sorge um ihre Sexualität eingebüßt haben, das Privileg zugesteht, stärker als die anderen die Verdrängung zu durchleiden und den Schlüssel zu ihrer Aufhebung zu besitzen. Theorien der Repression beginnen das Sexualitätsdispositiv zu überziehen. Mit ihnen hebt ein antirepressiver Feldzug an, um der 'befreiten Sexualität' zum angeblichen Sieg zu verhelfen.

Was die Psychoanalyse für den Umbruch des Sexualitätsdiskurses bewirkte, das leistete auf ihre Weise die 'reformpädagogische Bewegung' für die Neuinterpretation des Schuldispositivs. Beide Umschichtungen verlaufen nicht zufällig zeitlich in etwa parallel und erstaunlich schnell. Kostos Analyse der Schulbankdebatte etwa zeigt, wie mit Beginn unseres Jahrhunderts der Jahrzehnte währende, oft heftig geführte Streit um die richtige Bestuhlung sich in wenigen Jahren in Luft auflöst. Die Schulbank wird geradezu zum Symbol einer obsolet gewordenen Pädagogik. "Die Sklaverei ist das leitende Prinzip der ganzen Pädagogik", schreibt Montessori 1912. "Sie wollen Beweise? Es genügt einer: die Bank."<sup>202)</sup> So wie dem Sexualitätsdispositiv nun Repressionstheorien unterlegt werden, wird auch das Schuld dispositiv in eine neue Argumentationsstruktur eingebunden, die zentral die Unterdrückung zum Thema nimmt. Und gleich dem Ruf, der sich andernorts nach einer repressionsfreien Sexualität breitmacht, ergeht an die Schule jetzt die Aufforderung, den 'Bewegungstrieb' des Kindes nicht länger zu unterdrücken. Dazu aber sind Verschiebungen in der inner-schulischen Disziplinartechnik vonnöten, die neue Steuerungsmechanismen der Disziplinarmacht auf den Plan rufen: "Die massiven und kompakten Disziplinen lockern sich zu weichen, geschmeidigen, anpassungsfähigen Kontrollverfahren

auf."<sup>203</sup>) Die Innovationen lassen sich auf verschiedenen Ebenen analysieren: Auf der Ebene des unterschwelligen, lokalen Funktionierens der Disziplinarmacht zeichnet sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts ein Übergang von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innegeleiteten Arbeitsformen ab, die darauf hinzielen, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Der Zielpunkt pädagogischer Diskurse wandert damit gewissermaßen nach innen: In den Blick fallen jetzt weniger äußere Arrangements zur Regulierung gelehriger Körper (Schulbank, Schulhygiene, raum-zeitliche Fixierung im Schulhaus etc.), als vielmehr innere Arrangements (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, 'Schulleben', panoptische Kontrollverfahren) zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit und Selbständigkeit des Lernerfolgs. Dem entsprechen neue, flexible Organisationsstrukturen, die oftmals mit dem Etikett 'frei' versehen werden, und zwar nicht nur auf der Ebene einzelner Klassen (freie Bestuhlung, freies Schülergespräch, offene Curricula), sondern ebenso auf dem Niveau gesamtschulischer Institutionalisierung (freie Schulgemeinde, innovative 'Schulpläne', freie Schulwahl). Damit gewinnt die Differenzierung des Schulsystems (insbesondere in unterschiedliche Schultypen der Sekundarstufe) an Gewicht und bestimmt bis heute zahlreiche schulpolitische Kontroversen. Gleichzeitig betritt auf der Ebene theoretischer Diskurse eine 'neue Anthropologie' das Feld, die dem 'Individuellen' und 'Subjektiven', der inneren Dynamik von aktiver Integration und Selbstregulation besondere Beachtung schenkt.

Der Unterricht wird zum 'Gemeinschaftsunterricht', die Klasse wird eine 'Lebens- und Arbeitsgemeinschaft', die Fremderziehung geht in 'Selbsterziehung' über. Der Schüler wird dabei in seiner Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um ihn in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können. Kost hat diesen Wandel von der 'alten' zur 'Reformpädagogik' am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustriert: Kontrollierte die 'alte' Pädagogik die Hosentaschen daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwie-

sen, so läßt die 'neue' Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen.<sup>204)</sup>

Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den einzelnen verborgen bleiben - gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt. Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des 'Panoptismus', wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft wird, sondern vielmehr über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des 'Schul-lebens'. Der alten Pauk- und Drillschule wird - zumindest verbal - der Kampf angesagt. Das neue Vokabular reaktiviert stattdessen mit Vorliebe atavistische Mythen: Der Glaube an die ursprüngliche kindliche Schöpferkraft, an den "Genius im Kinde"<sup>205)</sup> feiert nicht weniger Urstand wie der Mythos von der letztlich irrationalen, vitalistisch gedeuteten 'Lebensgemeinschaft'. Von der 'freien Dynamik' der Kräfte ist nun die Rede, die aus dem 'Lebensgrund' der Gemeinschaft entbunden werden sollen. Die Schule avanciert zum 'Lebens-kreis', der - in Gaudigs Terminologie - eher ein 'Kraft-kreis' genannt werden müßte. Der ganze Begriffskoffer der Reform verweist auf eine neue, subtil gehandhabte Disziplinartechnik, die sich ihrem eigenen Selbstverständnis nach als Befreiungsentwurf ins Spiel bringt. Doch schon die Sprache, so faßt Heydorn den tatsächlichen Sachverhalt, "beweist, daß der Angriff auf die Autoritätsschule ein Täuschungsmanöver ist, daß es darum geht, die zusammenbrechende, leer gewordene, aber dem Charakter einer rational organisierten Gesellschaft immerhin noch verbundene Autorität durch eine gänzlich unaufdeckbare, totale abzulösen."<sup>206)</sup>

Diese neue, panoptische Autorität macht sich selbst im Sprachnebel undurchsichtig. Sie restituiert den Gemeinschaftsmythos als paßgenaue Tarnkappe, vor der jeder analytische Zugriff zergeht. Es ist keine äußere Instanz mehr erkennbar, die die einzelnen einfordert, denn die Einforde-

rung wird nun allgemein. Alle sind den gleichen Mächten ausgeliefert, doch haben sie zugleich teil an deren Reproduktion. Die Individuen rücken auf diese Weise in eine doppelte Position ein: Sie können sich als Subjekte von Prozessen erfahren, denen sie dennoch vollständig ausgeliefert bleiben. Diese Doppelstruktur stabilisiert die Fiktion von Autonomie. Die Disziplinarmacht hingegen wird anonym und unangreifbar. Sie unterwandert gleichsam die Lebensvollzüge der 'Schulgemeinschaften', ohne sich jemals eindeutig fixieren und lokalisieren zu lassen. So kann denn etwa H. Lietz den von ihm gegründeten Landerziehungsheimen attestieren, sie entbehrten "jedes äußeren Zwangs".<sup>207)</sup> Denn es ist das interne Gemeinschaftsleben selbst, das die disziplinierenden Effekte verbürgt. Schulreform ist für die Protagonisten der reformpädagogischen Bewegung daher zuvorderst 'Lebensreform'. Die pädagogische Chiffre der sanften Disziplinierung lautet: Erziehung zur 'Gemeinschaft' durch das 'Schulleben'. Sie findet sich programmatisch ausgewiesen bei praktisch allen Vordenkern der pädagogischen Reform: in Kerschensteiners 'werktätigem Arbeitsunterricht', in der 'geistigen Schularbeit' Gaudigs, in Ottos 'Gesamtunterricht' oder in den 'Stammgruppen' Petersens. Und oft genug schwingt dabei "eine betont nationale Tendenz mit, die nach 1925 in Verbindung mit der Weiterentwicklung des Persönlichkeitsbegriffs zum charismatischen 'Führer', der 'sehnüchtig' erwartet wird und das 'Neue' bringen soll, deutliche nationalistisch-völkische und irrationale Züge erhält."<sup>208)</sup> Humboldts Kraftbegriff scheint für Männer wie Otto oder Petersen gleichsam aus den lichten Höhen des Elysiums herabgefallen zu sein und wirkt nun weiter als Naturkraft, als völkischer Urgrund oder gar als 'starker Trieb' der germanischen Art. Halb blinder Trieb, halb geistiges Prinzip, hat dieser Kraftbegriff alle Widersprüche von Natur und Geist schon hinter sich. Er soll die Ganzheit garantieren, der die Person 'organisch' zustrebe. Gaudig zimmert daraus sein 'Prinzip der freien geistigen Arbeit', besser: der freien Lebenstätigkeit, denn ihr liegt kein "intellektueller, sondern ein stark gefühlsmäßig und willensmäßig bestimmter Zustand"<sup>209)</sup> zugrunde. Geistige Arbeit hat daher nur noch wenig mit Hegels Anstrengung des

Begriffs gemein. Sie zielt vielmehr auf die Freisetzung des "organischen Geisteswachstums"<sup>210)</sup>, wie es Otto nennt, auf die Entfaltung des 'Erkenntnistriebs', der die 'Ganzheit' der Weltansicht hervorbringen soll. Ottos Gesamtunterricht empfiehlt sich dazu als passende pädagogische Bühne. Der 'Trieb' selbst bleibt wohl so irrational wie eh und je, das unterrichtliche Arrangement aber ist wohlgedacht, um die individuellen Kräfte pädagogisch zu mobilisieren. Der panoptische Kontrollblick der Disziplinarmacht, der sich keinem Subjekt mehr zurechnen läßt, wird schon im Gesamtunterricht fest installiert. Doch weil kein Subjekt mehr auffindbar ist, das die Disziplinarprozeduren steuert, werden der 'Schulgemeinschaft' in schlechtem Idealismus entsprechende 'Geistesgesetze' supponiert. In ihr wirken, so schreibt Otto, "Geistesgesetze, die kein Lehrer, keine Schulkonferenz gibt, sondern die der Geist sich ein für allemal selber gegeben hat und denen der Lehrer ebenso zu gehorchen hat, wie der Schüler ihnen gerne gehorcht. Denn diese Gesetze sind ja nicht Machtgebote fremder Gewalthaber, sondern Ausdruck des innersten Willens unser aller."<sup>211)</sup> Sie sind "im Größten wie im Kleinsten wirksam",<sup>212)</sup> sie sind allgegenwärtig und unsichtbar. Das 'Geistige' an Ottos Gesetzen ist nur der rätselhafte und verkehrte Ausdruck für den realen Abstraktionsprozeß der Macht, den die sanfte Disziplinierung verstärkt. "Die Macht", heißt es dazu bei Foucault, "wird tendenziell unkörperlich und je mehr sie sich diesem Grenzwert annähert, um so beständiger, tiefer, endgültiger und anpassungsfähiger werden ihre Wirkungen."<sup>213)</sup> Der enthusiastische Jargon der Reformpädagogik freilich preist diesen Wirkungszusammenhang als jüngste Emanation des Weltgeistes: "Hinter den Programmverkündigungen der Vertreter des Gesamtunterrichts", so der glorifizierende Kommentar W. Alberts aus dem Jahre 1928, "steht ein objektiver Geist, magisch und titanisch zugleich, der sich in den Kündern des neuen Programms die Vollzugsorgane einer überpersönlichen Macht gesucht hat", einer Macht, die den "Drang nach Zusammenschau" verwirklicht, die das auflösend analytische Prinzip "der Aufklärungszeit" ein für allemal auslöschen will.<sup>214)</sup>

Dieser antiaufklärerische Zug gehört gewissermaßen zum Markenzeichen der Reformpädagogik: Die Übersteigerung der rationalen Momente des Unterrichts habe nur "Seichtheit und Platitude"<sup>215)</sup> im Gefolge gehabt, heißt es entsprechend bei Petersen. Die tatsächliche "Irrationalität des sich entwickelnden menschlichen Seelenlebens"<sup>216)</sup> verbiete jeden methodischen Schematismus und gebiete stattdessen ein unterrichtliches Arrangement, in dem alle irrationalen "Antriebskräfte" des Schülers "dem Lern- und Bildungsvorgang dienstbar gemacht werden"<sup>217)</sup>, damit "sich die Lebensgesetze voll und mit ganzer Macht entfalten können."<sup>218)</sup> Genau dies leistet Petersens 'pädagogische Gruppe', die weit mehr sein will als eine soziale Gruppe: Sie ist das allgegenwärtige Kontrollorgan, um Sitte, Betragen und Erkenntnisserwerb indirekt zu steuern, ohne auf "Verordnungen und Gesetze in einem juristischen Sinn"<sup>219)</sup> zurückgreifen zu müssen. Seinen Abstand zur rigiden Schulanstalt des 19. Jahrhunderts könnte Petersen kaum deutlicher formulieren. Die Effekte der pädagogischen Gruppe als Lebensgemeinschaft aber stehen der verflochtenen Disziplinaranstalt in nichts nach. Denn in der Gruppe ist jedes Glied allezeit "ganz gefordert und beansprucht"<sup>220)</sup>. "Wir geben diese Ordnung frei", verkündet Petersen mit nonchalanter Geste, "und haben als Lehrer dann nur den winzigen Rest an unzumutbar oder vereinzelt oder auch wirklich schädlichen Gruppenbildungen innerhalb des Raumes aufzulösen oder besonders zu überwachen, aber sie sind sichtbar geworden und so deutlich herausgestellt, daß sie keinen ernstlichen Schaden anrichten können."<sup>221)</sup> Die sanfte Disziplinierung hat leichtes Spiel, denn sie bringt jede untergründige Gegenbewegung ans Licht: "Die Sichtbarkeit ist eine Falle."<sup>222)</sup> Eine allgemeine Steuerung wird möglich, die ihren Prämissen nach irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational und ihrer Tendenz nach totalitär ist. Petersens Schultheorie ist in dieser Hinsicht auf der Höhe der Zeit. Sein Konzept arbeitet die Disziplinarprinzipien der Reformpädagogik systematisch aus<sup>222a)</sup> und gibt in der anvisierten Interdependenz von Irrationalität und positivistisch-empirischer Technik schon den Blick auf zukünftige Entwicklungen frei: "Intui-



tives Erleben und Gestalten (wird) mit planvollem Steuern, Irrationales mit Rational-Technischem"<sup>223)</sup> derart verwoben, daß die Disziplinierung die Gestalt einer allgemeinen "politischen Technologie"<sup>224)</sup> annimmt, die man von ihrer jeweiligen spezifischen Verwendung ablösen kann. Im Ergebnis führt Heydorns Kritik der Reformpädagogik (wiewohl von ganz anderen vernunft- und subjektphilosophischen Intentionen geleitet) zu ähnlichen Einsichten, wie sie auch die Anlaytik der Disziplinarmacht nahelegen: "Am Ende", heißt es da zu Petersens Unterrichtslehre, "kommt eine Pseudoganzheit heraus, über die nichts mehr hinwegführt, die jeden Widerspruch ausschließt. Alles ist Spontaneität, nichts ist spontan; alles wird als Natur erlebt, nichts ist Natur; alles ist systemkonform, ideologiekonform, produktionskonform. Das Freiheitserlebnis setzt die Abwesenheit aller Freiheit voraus."<sup>225)</sup>

So gesehen ist der Übergang nicht nur Petersens, sondern auch anderer Reformpädagogen zum Faschismus mehr als nur ein persönliches Versagen. Daß die Reformpädagogik dem anheben den Faschismus aufs Ganze gesehen nur wenig Widerstand entgegenbrachte, daß sie ihm mitunter theoretisch gar die Steigbügel hielt, hängt zweifellos mit dem antiintellektuellen Potential ihrer Erlebnispädagogik zusammen, die das 'Leben' zum ureigensten Intimus des Subjekts erklärt. Das 'Leben', so lehrte schon W. Dilthey, der geistige Vater führender Reformpädagogen, "ist das von innen bekannte, es ist dasjenige, hinter welches nicht zurückgegangen werden kann. Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden."<sup>226)</sup> Verhält es sich so, dann kann die Einheit der Erziehungswirklichkeit tatsächlich nur irrational vorausgesetzt werden. Mit dem Abschied von der Vernunft aber meldet sich sogleich Ersatz zur Stelle: Erziehung findet für völkisch und national orientierte Pädagogen ihren tiefsten Sinn im Nähren der Kräfte der Volksgemeinschaft, in einem biologisch-vitalistisch gedeuteten 'Urtrieb', im "Leben des Blutes"<sup>227)</sup>, wie Langbehn program matisch schon zu Beginn der Reformphase postuliert. Es ist Hermann Nohl, der dem Faschismus nolens volens das Stichwort gibt: "Die dritte Phase der 'pädagogischen Bewegung',

als deren Zeitgenosse er sich begreift, kulminierte im 'Dienst' als 'tätiger Hingabe an ein Objektives'.<sup>228)</sup> Als er selbst 1937 vorzeitig zwangsemeritiert wird, ist diese Indienstnahme der Pädagogik durch den Faschismus nachhaltiger vollzogen, als sich manche Reformpädagogen träumen ließen. Die Pädagogik wird eingebunden in einen Machtkomplex, der seine brachiale Gewalt gerade daraus zieht, daß er historisch abgelegte Machttechniken restituiert und mit der Disziplinarmacht verkoppelt, um den Effekt der im Gesellschaftskörper zirkulierenden Mikro-Mächte zu intensivieren. Wenn Langbehn und geistverwandte Chauvinisten sich auf das 'Leben der Rasse und des Blutes' rückbesinnen, um daraus die Sinnbestimmung auch des Erziehungsprozesses abzuleiten, dann bringen sie damit einen Diskurs ins Spiel, der ursprünglich der Repressionsmacht zugehörte. In der Symbolik des Blutes repräsentierte sich die unumschränkte Macht des feudalen Souveräns, die sich mit dem Übergang zur Disziplinargesellschaft überlebte. Auf der Ebene der Diskursformationen wurde dieser Vorgang im Wechsel vom 'Diskurs des Geblüts' zu dem der 'Sexualität' faßbar. Die Symbolik des Blutes und die Analytik der Sexualität gehören zwei durchaus unterschiedenen Machtregimen an. Am Ende des 19. und zu Beginn unseres Jahrhunderts aber wird die Thematik des Blutes erneut beschworen, "um den in den Sexualitätsdispositiven wirkenden Typ politischer Macht mit einer geschichtlichen Mächtigkeit zu unterlegen. An diesem Punkt", so diagnostiziert Foucault, "formiert sich der Rassismus - der moderne, staatliche, biologisierende Rassismus: eine ganze Politik der Bevölkerung, der Familie, der Ehe, der Erziehung, der gesellschaftlichen Hierarchisierung, des Eigentums und eine lange Reihe ständiger Eingriffe in den Körper, in das Verhalten, in die Gesundheit, in das Alltagsleben haben ihre Färbung und ihre Rechtfertigung aus der mythischen Sorge um die Reinheit des Blutes und den Triumph der Rasse empfangen. Der Nazismus war zweifellos die naivste und eben deshalb die heimtückischste Verquickung der Phantasmen des Blutes mit den Paroxysmen der Disziplinarmacht. Eine eugenische Reglementierung der Gesellschaft, die unter dem Deckmantel einer unbeschränkten

Durchstaatlichung die Mikro-Mächte ausweitete und intensivierte, verband sich mit einem träumerischen Schwärmen von einem höheren Blut, das sowohl den systematischen Völkermord an anderen wie auch die Bereitschaft zur totalen Selbstaufopferung einschloß.<sup>229)</sup> Daß diese 'Aufstockung' der Disziplinarmacht mit längst abgelebten Machttechniken nicht ohne Friktionen und Ambivalenzen möglich war, liegt auf der Hand. Das Bild von der 'harmonischen Volksgemeinschaft' gehört wohl eher in den Bereich nationalsozialistischer Wunschprojektionen und Propaganda. Der 'Alltag unterm Nationalsozialismus'<sup>230)</sup> hingegen war kein fugenloser Block. In ihm lassen sich typische Paradoxien nachzeichnen, die einerseits der nicht gänzlich ineinander auflösbaren Komplexion unterschiedlicher Machttechniken geschuldet sind, andererseits sich aus dem sozio-strukturellen Widerspruch zwischen Agrarromantik, rasse-ideologischer Erziehung und notwendiger wissenschaftlich-technischer Qualifizierung (für die intensivierte Kriegsrüstung) ergeben.

Auf der Ebene der Disziplinarformen kommt in der schulischen wie außerschulischen Erziehung des Faschismus die gesamte Bandbreite schon bekannter Techniken zum Zug: von der kompakten Disziplinierung durch organisierte 'Formationen', mechanisiertes Einordnen, Unterordnung unter ein Kommando, Gewöhnung, Drill und 'Schliff' bis zur sanften Disziplinierung durch Schul- und Lagerleben, Gemüts- und Erlebnispädagogik und die kalkulierte Stimulation von Erregungszuständen. So wird im Schulalltag wie in der HJ die 'Haltung' zum zentralen Kriterium des Erziehungsprozesses. In zahlreichen innerschulischen Stellungnahmen und Gutachten, die Breyvogel/Lohmann zur Analyse des Schulalltags im Nationalsozialismus aufgearbeitet haben<sup>231)</sup>, dominiert die Betonung der 'Haltung' eines Schülers als zentraler Bestandteil nationalsozialistischer Etikettierung. 'Haltung' - das ist im Kontext der nationalsozialistischen Überbetonung der Körpererziehung zunächst die körperliche Haltung, das äußere Erscheinungsbild des Jugendlichen, das sich an Hitlers Wunschidee des 'freien Raubtiers' orientiert: kampferprobt, heldisch, sich selbst bezwingend. Und umgekehrt erfolgt schon aus minima-

len Anzeichen 'äußerer Weichheit' der Kurzschluß auf mangelnde charakterliche Disposition und geistiges Unvermögen. 'Haltung' bedeutet demnach auch: willige Gefolgschaft, Fähigkeit zur Ein- und Unterordnung, Ehrgeiz, Schläue und Tatendrang. Nur muß dieser aktive, auf Selbststeigerung abzweckende Zug immer eingebunden bleiben in die alles beherrschenden Erfordernisse des Volkslebens, der Rasse, wie sie im mystifizierten Führerwillen zum Ausdruck kommen. Insofern wird ein Gehorsam gefordert, der weder formal noch inhaltlich definiert ist. "An die Stelle des Gehorchens auf irgendeinen höheren Befehl rein formaler Begründung tritt der stumme Befehl der Gemeinschaft, in der beide, Lehrer und Schüler, ihren Platz kennen."<sup>232)</sup> Der rassisch-nordische Kämpfertyp wird so auf einen diffusen Gemeinschaftswillen vereidigt, den er in sich bis zur Selbstaufopferung zur Wirkung bringen soll. Dazu greifen kompakte, körperorientierte Formierungsprozeduren mit sanften Disziplinarformen ineinander. "Auf dem Feld der Erziehung mußte der Nationalsozialismus das reformpädagogische und jugendbewegte Organisations-, Sozialisations- und Methodenrepertoire deswegen nicht auswechseln. Im Gegenteil: aufgrund seines gruppen- und massenpsychologischen Raffinements eignete es sich, wenn man nur die Ziele auswechselte, ebenso zur 'Ausrichtung' und 'Formung' wie zuvor zur Sozialerziehung."<sup>233)</sup> Allerdings werden die disziplinierenden Effekte des 'Gemeinschaftslebens' in der nationalsozialistischen Erziehung berechnender gehandhabt als jemals zuvor. Ernst Krieck, Protagonist der NS-Pädagogik, weiß sehr genau, wie die 'Zustände ekstatisch gesteigerter Erregtheit', die der Marschtritt der Kolonnen, der Rhythmus des Gesangs, die gemeinsam zelebrierten Rituale nationalsozialistischer Feiern bewirken, methodisch umzusetzen sind: Die Masse wird lenkbar und formbar. "Hier", so schreibt Krieck, "brechen neue bildende Kräfte heran, neue Gehalte aus den Untergründen herauf ... Die Mächte der 'Begeisterung' sind ... nicht ungeistig, wie der Intellektuelle immer vermutet, sondern chaotischer, ungeformter, aber hochgradig formbarer und richtbarer Elementargeist."<sup>234)</sup>

Zur Formung dieses 'Elementargeistes' bedient sich die NS-Pädagogik jedoch nicht nur der Disziplinartechniken wie Wiederholung, Übung, Gewöhnung und Rhythmik, sondern greift auch auf ältere Mechanismen der Integrationsmacht zurück, insbesondere auf die Kontrolle von Vorstellungsinhalten über ein Arsenal von Zeichen und Symbolen. Hakenkreuz und Hitlergruß, Parteiabzeichen und Judenstern, Orden und Sträflingsnummern sind nur ein Teil des weitgespannten Netzes von Repräsentationszeichen, mit denen sich der Faschismus ins Bewußtsein der Menschen (und manchmal sprichwörtlich bis ins Fleisch) einbrennt. Jede Funktionsstelle im System gibt Anlaß zu symbolischen Meriten, die im allgemeinen Bewußtsein zur Zirkulation gebracht werden, um die Vorstellungs- und Alltagswelt entsprechend zu normieren. "Die nationalsozialistische Bewegung", so verlautet der NS-Pädagoge K. F. Sturm mit unverhohlenem Stolz, "hat ... das Symbol in ihren Dienst genommen ... Kein Volksfest, keine Schulfeier wird begangen werden, ... ohne daß die Symbole der Bewegung hineinrufen in 'das mütterlich-nächtliche Reich des Fühlens'. Das tun die Hakenkreuzfahnen, Standarten und Hoheitszeichen. Das tun auch die Symbolwerte Blut, Boden, Reich usw. ... Symbole sind Anrufe des verpflichtenden Lebens. Sie fordern uns in ihren Dienst; sie rufen auf zur Tat und zum Opfer. "<sup>235</sup>) Und dieser Aufruf muß permanent, allumfassend und öffentlich sein. Zwar verändert das schier unerschöpfliche Angebot von Rangabzeichen die soziale Lage der jeweiligen Funktionsträger nicht real, aber es strukturiert ein ganzes symbolisches Universum. Es normiert die öffentliche Selbstdarstellung der einzelnen und stabilisiert zugleich die Fiktion der Teilhabe am allmächtigen Ganzen. Die nationalsozialistische Symbolik prädestiniert für ein Leben "in privilegierter Unterwerfung"<sup>236</sup>).

Für den Fall allerdings, daß die Disziplinar- und Integrationsformen der Macht die Einbindung und produktive Ausweidung der Individuen nicht endgültig sicherstellen, greift der Faschismus auf den offenen Terror der Repressionsmacht zurück. Die brutale Gewalt der 'Sonderbehandlung' im Ju-

gendkonzentrationslager erscheint als ultima ratio für all diejenigen, bei denen disziplinierende Dressur und amoralische Indoktrination nichts fruchten. Doch unterscheidet sich der systematische Terror des KZ von den 'peinlichen Strafen' der Feudalzeit in einer entscheidenden Hinsicht: Waren ehemals die Martern des Delinquenten der spontane, explosive Ausdruck souveräner Allgewalt, so bindet das faschistische System selbst noch den repressivsten Gewaltausbruch in ein Netz von produktiven Zwängen. Das Leben wird nicht - wie der feudale Reichtum - verschwendet, sondern der Verurteilte wird nach den Regeln kapitalistischer Ökonomie bis ins letzte verwertet. Der moderne Faschismus ist das erste System der Geschichte, das den Massenmord industrialisiert. Was den nationalsozialistischen Helden freiwillig abverlangt wird, ihr Einsatz mit Haut und Haaren bis zur Selbstpreisgabe, das bleibt auch keinem Opfer des KZ erspart: Leben und Arbeitskraft, schließlich gar Haare und Goldplomben werden vom Wirtschaftskreislauf aufgesogen. Im ökonomisch effizienten, bürokratisch reglementierten Terror des Faschismus verknüpfen sich Ordnung und Repression, Norm und Sanktion. Nicht zuletzt deshalb mußten die chaotischen Gewaltformen der SA-Horden aus der Anfangszeit des Nationalsozialismus kanalisiert und beendet werden. Denn "Terror und Ordnung schlossen einander nicht aus, sondern Ordnung wurde terroristisch rekonstruiert."<sup>237)</sup>

Diese Ordnung aber blieb fragil und mußte stets neu einge-drillt, ins Bewußtsein eingehämmert oder erzwungen werden. Was die sanfte Disziplinierung als ihren entscheidenden Erfolg verbuchte, die 'freie' Konzentration aller verfügbaren Kräfte, das stellte gerade der Terroreffekt der Repressionsmacht wieder in Frage. Zweifellos zogen die Jugendsubkulturen des Dritten Reichs aus den nie ganz auflösbaren Divergenzen der angewandten Machttechniken einen Teil ihrer Attraktivität. "Da ist die HJ selber schuld", erklärte ein Düsseldorfer Edelweißpirat die Losung seiner Clique: 'ewiger Krieg der HJ', 'bei jedem Befehl, den ich bekam, war eine Drohung dabei'.<sup>238)</sup> Das Beispiel zeigt: Gerade die offene Drohung unterläuft die Option panoptischer Selbst-

regulation und produziert einen Widerstand, der dann nur noch mit direkter Repression gebrochen werden kann. Daher mußte der Faschismus stets mit einem zwiespältigen Modell der Mobilisierung menschlicher Kräfte operieren: mit sozialen und symbolischen Gratifikationen, mit Ritualen der Teilhabe und Gemeinschaft auf der einen Seite und mit Zwang, Aussonderung und Vernichtung auf der anderen. "Erst beides zusammen charakterisiert die Realität des Dritten Reiches: das (zudem noch mehr propagandistische als reale) Aufleuchten der zukünftigen Leistungs- und Konsumgesellschaft mit Kleinfamilie, Aufstiegsorientierung, Massenmedien, Freizeitkultur und intervenierendem Wohlfahrtsstaat und der breite Schatten, den eine terroristische, nach sozial-rassistischer Doktrin gegliederte Sklavenhalterordnung warf."<sup>239)</sup>

Der Weg in die demokratisch verfaßte Nachkriegsgesellschaft kann daher auch nicht allein als radikaler Bruch mit dem faschistischen System begriffen werden, sondern als Entdifferenzierung kontra-produktiver Macht- und Formierungstechniken. Ebenso wie auf der Ebene der Aussageformationen der 'Diskurs des Geblüts' und die ideologischen Substrate des Rassismus von den (human-)wissenschaftlichen Diskursen abgekoppelt werden, nimmt die Reorganisation der Gesellschaft von den obsolet gewordenen Repressions- und Indoktrinationsverfahren explizit Abstand. Die modernen Disziplinarformen und die aus ihnen erwachsenen wissenschaftlichen Disziplinen jedoch bleiben in Geltung. Mehr noch: Im Zuge des Wiederaufbaus und verstärkter Industrialisierung bilden sie den 'mikrologischen' Kern der Intensivierung der Produktion und des öffentlichen Lebens. Das demokratische selfgovernment verlangt jetzt erst recht einen Individualitätstypus, der bis in die kleinsten Zellen von produktiven Machtwirkungen durchzogen ist. Die modernen Demokratien - gerade darauf läuft Foucaults Analytik der Macht im Ergebnis hinaus - ruhen auf einer basalen 'politischen Technologie des Körpers'<sup>240)</sup> auf, durch die sich die Normalisierungsgewalt im Gesellschaftssystem ausstretet und vervielfältigt: "Die Normalitätsrichter sind überall anzutreffen. Wir leben in der Gesellschaft des Richter-Profes-

sors, des Richter-Arztes, des Richter-Pädagogen, des Richter-Sozialarbeiters; sie alle arbeiten für das Reich des Normativen; ihm unterwirft ein jeder an dem Platz, an dem er steht, den Körper, die Gesten, die Verhaltensweisen, die Fähigkeiten, die Leistungen."<sup>241</sup>) So ist es mehr als nur eine Verlegenheitslösung, wenn die Pädagogik der Nachkriegszeit die reformpädagogischen Fäden wieder aufnimmt. Denn gerade die fortgeschrittensten Entwürfe der Reformpädagogik - allen voran Petersens Gesamtunterrichtskonzept - enthielten schon Ansatzpunkte, an die das Bildungssystem nunmehr unter den veränderten Erfordernissen der 'demokratischen Leistungsgesellschaft' anknüpfen konnte. Fungierte der Gesamtunterricht als zentrale Kontrollinstanz des Verhaltens, als integrierender Kern einer allgegenwärtigen Normalisierungsmacht, so ergänzte ihn Petersen höchst realistisch durch ein Kurssystem, das auf traditionellen Lern- und Leistungszwängen beruhte und jene Fächer einschloß, die sich über ihren Leistungscharakter gesellschaftlich auswiesen. Die Stunde dieses Konzepts freilich sollte noch kommen: Eigentlich erst mit der Gesamtschuldebatte wurde die Zeit reif, um die schon von Petersen intendierte Verzahnung von Integration und Differenzierung im schulischen Sozialisationsprozeß gesellschaftlich allgemein zu machen. Die gestiegenen Flexibilitätsansprüche des arbeitsteiligen Marktes taten dazu das ihrige. Gleichzeitig kam ein emanzipatorisches Vokabular in Mode, das mit dem überkommenen Gemeinschaftsmythos nur mehr wenig, mit planerischer Rationalität und Experimentalpsychologie hingegen um so mehr anfangen konnte. Isolierte und entleerte Kategorien wie Kritikfähigkeit, Ichstärke und Emanzipation zieren seitdem die Präambeln von Lehrplänen. Sie schieben sich vor das, was zu begreifen wäre: daß die Nachkriegsreform nicht zuletzt dem technologischen Bedürfnis entsprang, bruchstückhafte Rationalität massenhaft zu vermitteln. Dazu wurden die didaktischen Innovationen eingebunden in eine gesamtgesellschaftliche Planungsstrategie. Der Curriculumtheorie fiel die Aufgabe zu, Diltheys objektiven Geist zu rationalisieren. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik stand damit "am Ausgang ihrer Epoche"<sup>242</sup>), die Disziplinargesellschaft aber am Beginn einer erneuten Intensivierung.



Der oberflächliche Eindruck, die zeitgenössische Schule habe mit der Drillanstalt des 19. Jahrhunderts oder dem jugendbewegten Landerziehungsheim der Weimarer Zeit nicht mehr viel gemein, täuscht. Die "Tiefenstrukturen des Schullernens haben sich gehalten, wenn nicht gar perfektioniert"<sup>243</sup>). Die offensichtliche Lockerung äußerer Kontrollen und die Tendenz zur Nivellierung hierarchischer Machtbalancen hat lediglich die Intensivierung innerer Kontrollen forciert. Die Disziplinargesellschaft bleibt in ihren Intentionen voll wirksam im Bemühen "jener Wissenschaft, die - als pädagogische Psychologie, als Unterrichtsfor- schung, als Curriculumforschung - daran arbeitet, dem Schullernen Willkür, Zufall, chaoträchtige Überlagerungen auszutreiben und seine Ziele, Maßnahmen, Bedingungen, Ur- teilskriterien unter die Kontrolle einer planenden, als wissenschaftlich approbierten Vernunft zu bringen."<sup>244</sup>) Es ist diese wissenschaftliche Vernunft, die pädagogische Wissensfelder konstituiert, in denen die Wirkungsweisen der Disziplinarmacht von Beginn an ebenso zum Zuge kommen wie im institutionellen Gefüge der Schulpraxis. Schule und Schultheorie bilden in unserer Zeit mehr denn je einen Macht/Wissen-Komplex, dessen begriffliche Klärung erst an- satzweise geleistet ist. Die historische Analyse der Schu- le als Dispositiv der Macht wäre daher unter systemati- schen Gesichtspunkten weiterzuführen.

Anmerkungen zu Teil 2.2

- 1) Vgl.: Th. W. Adorno: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M 1973
- 2) Vgl.: H. Häsing u.a. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979
- 3) M. Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M 1977, S. 286
- 4) M. Foucault: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976, S. 125 f.
- 5) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 42
- 6) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M 1948<sup>3</sup>, S. 142
- 7) M. Foucault: Von der Subversion des Wissens (hrsg. von W. Seitter), München 1974, S. 16
- 8) M. Foucault, in: A. Reif (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, Hamburg 1973, S. 178
- 9) M. Foucault: Absage an Sarte, in: G. Schiwy: Der französische Strukturalismus, Reinbek 1969, S. 204
- 10) M. Frank: Was ist Neostrukturalismus?, Frankfurt/M 1984, S. 197
- 11) M. Foucault, in: A. Reif (Hrsg.): Antworten ..., a.a.O., S. 170)
- 12) H. Hesse: Denken in der Leere des verschwundenen Menschen, in: Konkursbuch 3, Tübingen 1979, S. 92
- 13) M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M 1971, S. 437
- 14) M. Frank: Was ist ..., a.a.O., S. 190; zur Kritik der entsprechenden Foucaultschen These vgl. ebd., S. 191
- 15) M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S. 412
- 16) F. Nietzsche, zitiert nach: J. Broekman: Strukturalismus, Freiburg/München 1971, S. 143
- 17) P. Sloterdijk: Michel Foucaults strukturelle Theorie der Geschichte, in: Philosophisches Jahrbuch 1972, S. 181
- 18) ebd., S. 174
- 19) H. Hesse: Denken in der Leere ..., a.a.O., S. 90 f.
- 20) M. Foucault: Von der Subversion ..., a.a.O., S. 15 f.
- 21) M. Frank: Was ist ..., a.a.O., S. 145

- 22) P. Sloterdijk: Michel Foucaults strukturelle ..., a.a.O., S. 169
- 23) vgl. M. Frank: Was ist ..., a.a.O., S. 192
- 24) W. Seitter: Ein Denken im Forschen - Zum Unternehmen einer Analytik bei M. Foucault, in: Philosophisches Jahrbuch 1980, S. 351
- 25) M. Foucault: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/M 1969, S. 9
- 26) M. Foucault: Psychologie und Geisteskrankheit, Frankfurt/M. 1977, S. 116
- 27) Vgl. M. Puder: Der böse Blick des M. Foucault, in: Neue Rundschau 1972, S. 513-324
- 28) J. Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M 1985, S. 316
- 29) H. Fink - Eitel: Michel Foucaults Analytik der Macht, in: F. A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn/München/Wien/Zürich 1980, S. 45
- 30) ebd., S. 48
- 31) M. Foucault: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt/M 1983, S. 162
- 32) M. Foucault: Dispositive der Macht, Berlin 1978, S. 77
- 33) M. Foucault: Sexualität ..., a.a.O., S. 108
- 34) M. Foucault: Dispositive ..., a.a.O., S. 90 f.
- 35) M. Foucault: Mikrophysik ..., a.a.O., S. 49
- 36) Vgl. M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 99
- 37) M. Foucault: Mikrophysik ..., a.a.O., S. 75
- 38) ebd., S. 105
- 39) ebd., S. 48
- 40) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 167
- 41) M. Foucault: Dispositive ..., a.a.O., S. 93
- 42) M. Foucault: Mikrophysik ..., a.a.O., S. 122
- 43) M. Foucault: Dispositive ..., a.a.O., S. 35
- 44) M. Foucault: Sexualität ..., a.a.O., S. 114
- 45) M. Foucault: Dispositive ..., a.a.O., S. 190

- 46) M. Foucault: Sexualität ..., a.a.O., S. 116
- 47) Vgl. ebd., S. 116
- 48) Vgl. M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 251 ff.
- 48a) Anm.: Erst in einer späten, letzten Rekonzeptualisierung seines Forschungsansatzes hat Foucault diesen 'durchgängigen' Charakter der Macht 'durchlöchert'. Etwa ab Beginn der 80er Jahre begrenzt er die Reichweite der vordem umfassend erscheinenden Macht, indem er sie 'brüchig' erscheinen läßt. Und zwar brüchig im Sinne von 'Hohlräumen', von 'Blasen', von 'Faltungen', die sich innerhalb des Gewebes der Macht der Macht selbst entziehen. Diese letzte Phase von Foucaults Schaffen findet sich näherungsweise auch umrissen im in Kapitel 2.1.1. eingearbeiteten Exkurs zu Foucault.
- 49) M. Foucault: Dispositive ..., a.a.O., S. 195
- 50) M. Foucault: Sexualität ..., a.a.O., S. 117
- 51) M. Foucault: Mikrophysik ..., a.a.O., S. 53
- 52) Vgl. M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 173 ff.
- 53) Anm.: Die frühesten Wurzeln dieser Wahrheitsproduktion sieht Foucault in den überlieferten Praktiken der Beichte und Gewissenserforschung. "Strukturell ähnliche Praktiken, die während des 18. Jahrhunderts in alle Bereiche der Erziehung eindringen, installieren, um den Mittelpunkt der Wahrnehmung eigener und fremder sexueller Regungen herum, eine Waffenkammer mit Instrumenten der Selbstbeobachtung und Selbstbefragung." (J. Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne, a.a.O., S. 321 f.) Die modernen Humanwissenschaften schließlich emanzipieren diese Praktiken zu wissenschaftlichen Disziplinen: als Psychologie, Soziologie oder eben auch Pädagogik.
- 54) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 382
- 54a) Anm.: Eine explizite Thematisierung der Schule als Macht-'Block' findet sich etwa in: M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a.a.O., S. 253
- 55) Anm.: Der Begriff 'Dispositiv' bezeichnet Foucault zufolge zunächst ganz allgemein "die (materiellen) Vorkehrungen, die eine strategische Operation durchzuführen erlauben" (Anm. des Übersetzers in: M. Foucault: Sexualität ..., a.a.O., S. 35)
- 56) M. Foucault: Dispositive ..., a.a.O., S. 119 f.
- 56a) Anm.: In diesem Zusammenhang sei an die ausdrückliche Empfehlung Foucaults erinnert, "die Institutionen von den Machtverhältnissen her zu analysieren und nicht umgekehrt." (M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a.a.O., S. 257)

- 57) W. Raith: Das Problem der Grundlegung abendländischer Pädagogik, in: E. Garin/W. Raith: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit, Bd. 1, Starnberg 1971, S. 2
- 58) H.-W. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München 1978, S. 51
- 59) N. Elias: Der Prozeß der Zivilisation, Bd. 1, Frankfurt /M 1978, S. 269 f.; vgl. ebd., S. 283 ff.
- 60) Vgl. etwa: E. Schoelen (Hrsg.): Erziehung und Unterricht im Mittelalter. Ausgewählte pädagogische Quellentexte, Paderborn 1965, S. 135 ff.
- 61) A. Reble: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1951, S. 54
- 62) Vgl. N. Elias: Der Prozeß der Zivilisation, Bd. 1, a.a.O., S. 277
- 63) ebd., S. 277
- 64) Vgl. H. J. Rechtmann: Geschichte der Pädagogik, München 1969, S. 70
- 65) Vgl. E. Garin: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit, Bd. 2, Reinbek 1966, S. 48
- 66) O. Meyer: Der Privatlehrer des frühen Mittelalters, in: L. Kriss-Rettenbeck/M. Liedtke (Hrsg.): Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung, Bad Heilbrunn 1983, S. 124
- 67) Vgl. E. Schoelen (Hrsg.): Erziehung und ..., a.a.O., S. 178
- 68) ebd., S. 40, S. 108
- 69) Vgl. Th. Dietrich/J.-G. Klink (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. 1, Bad Heilbrunn 1972, S. 21
- 70) Vgl. O. Bunner: Neue Wege der Sozialgeschichte, Göttingen 1956, S. 39 f.
- 71) H. Lange: Schulbau und Schulverfassung in der frühen Neuzeit, Weinheim/Berlin 1967, S. 26
- 72) Th. Hülshoff/A. Reble (Hrsg.): Zur Geschichte der höheren Schule, Bd. 1, Bad Heilbrunn 1967, S. 14
- 73) ebd., S. 11
- 74) Vgl. H. Lange: Schulbau ..., a.a.O., S. 49
- 75) ebd., S. 60
- 76) M. de Montaigne: Ges. Schriften, München/Berlin 1908 ff., Bd. 6, S. 166
- 77) Vgl. M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S. 61 ff.

- 78) Vgl. etwa die genauen Anweisungen der Württembergischen Schulordnung, in: Th. Dietrich/J.-G. Klink (Hrsg.): Geschichte der Volksschule, Bd. 1, a.a.O., S. 16 ff.
- 79) G. Kaufmann: Geschichte der deutschen Universitäten, Bd. 2, Stuttgart 1896, S. 343
- 80) L. Valla, zitiert nach: E. Garin: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit, Bd. 2, a.a.O., S. 219
- 81) Erasmus, zitiert nach: E. Garin, ebd., S. 54 f.
- 82) ebd., S. 15 f.
- 83) ebd., S. 18
- 84) Vgl. W. Dreßen: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/M./Berlin/Wien 1982, S. 12
- 85) Vgl. M. Foucault: Die Ordnung ..., a.a.O., S. 78 ff. Zu den pädagogischen Umbrüchen im Gefolge des Repräsentationszeitalters vgl. auch: G. Snyders: Die große Wende der Pädagogik, Paderborn 1971; zur Geschichte der Bildungsreform seit dem 17. Jh. vgl. H. Kemper (Hrsg.): Theorie und Geschichte der Bildungsreform, Meisenheim 1984
- 86) Vgl. P. Lundgreen: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil 1, Göttingen 1980, S. 28
- 87) Horst M. P. Krause: Einleitung zu: F. G. Resewitz: Die Erziehung des Bürgers, Glashütten/Taunus 1975, S. 67 (Reprint)
- 88) Vgl. W. Dreßen: Die pädagogische ..., a.a.O., S. 35
- 89) ebd., S. 46
- 90) H. B. Wagnitz: Ueber moralische Verbesserung der Zucht- hausgefangenen, 1787, zitiert nach: W. Dreßen: Die pädagogische ..., a.a.O., S. 66 f.
- 91) J. H. Campe: Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstands, Frankfurt/M 1969, S. 4 f. (Reprint)
- 92) Vgl. H. Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S. 40
- 92a) ebd., S. 41
- 93) Vgl. R. Lassahn/R. Stach: Geschichte der Schulversuche, Heidelberg 1979, S. 11 ff.
- 94) H. Blankertz: Die Geschichte ..., a.a.O., S. 65
- 95) F. Hähn: Gedanken von Einrichtung der Schulen, daß der rechte Zweck auf die sicherste Art erhalten werden

möge, zitiert nach: Th. Ballauff/K. Schaller: Pädagogik - eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. II, Freiburg/München 1970, S. 393

- 96) Vgl. R. Stach: Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropismus, Heinsberg 1984, S. 49 ff.
- 97) K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, a.a.O., S. XXXV
- 98) F. E. v. Rochow: Sämtliche pädagogische Schriften, Bd. II, Berlin 1908, S. 325
- 99) J. J. Rousseau: Emile, Stuttgart 1978, S. 651
- 100) Anm.: Die Antimasturbationspädagogik der Philanthropen ist daher auch nicht als Desensibilisierungstechnik (wiewohl gerade pädagogikgeschichtliche Analysen dies standhaft behaupten), sondern - worauf gerade Foucault verweist - als Einübung in eine gesteigerte Sensibilisierung (und Kontrolle) der eigenen Empfindungen zu begreifen. Denn die Antimasturbationspädagogik kann nicht negativ (als Zugriffsfeld einer Repressionsmacht), sondern muß vielmehr positiv (als spezifische Produktionsweise der Integrationsmacht) gelesen werden.
- 101) C. G. Salzmann: Moralisches Elementarbuch, Leipzig 1785, S. IV
- 102) Vgl. F. G. Resewitz: Die Erziehung des ..., a.a.O., S. 36 f.
- 103) Vgl. M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S. 78 ff.
- 104) A. H. Francke: Kurzer und einfältiger Unterricht ..., a.a.O., S. 145
- 105) A. H. Francke: Instruktion für die Präzeptoren, was sie bei der Disziplin wohl zu beachten, zitiert nach: K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, a.a.O., S. 386
- 106) C. G. Salzmann: Ankündigung einer Erziehungsanstalt, in: Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, Schnepfenthal 1884, S. 30
- 107) J. B. Basedow: Das in Dessau errichtete Philanthropin, in: A. Reble (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband I, Stuttgart 1971, S. 197
- 108) ebd., S. 197
- 109) H. Lange: Schulbau und Schulverfassung, a.a.O., S. 101
- 110) G. E. Dippoldt: Historische Beschreibung der Kursächsischen Land-Schule zu Grimme, Leipzig 1783, S. 177
- 111) H. Lange: Schulbau ..., a.a.O., S. 217

- 112) Vgl. K. Schaller/Th. Ballauff: Pädagogik. Eine Geschichte ..., Bd. 2, a.a.O., S. 220
- 113) M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S. 124
- 114) J. A. Comenius, zitiert nach: E. Garin: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit, Bd. 3, Reinbek 1967, S. 37
- 115) Vgl. K. Schaller/Th. Ballauff: Pädagogik. Eine Geschichte ..., Bd. 2, a.a.O., S. 225 ff.
- 116) E. Garin: Erziehung ..., Bd. 3, a.a.O., S. 44
- 117) ebd., S. 45 f.
- 118) M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S. 376
- 119) Vgl. J. B. Basedow, in: K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, a.a.O., S. 442
- 120) Vgl. M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S. 269 ff.
- 121) J. H. Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn 1961, S. 59
- 122) E. Spranger: Pestalozzis Denkformen, Heidelberg 1959, S. 63
- 123) J. H. Pestalozzi, zitiert nach: E. Spranger, ebd., S. 53
- 124) J. H. Pestalozzi: Wie Gertrud ..., a.a.O., S. 134
- 125) J. H. Pestalozzi: Abendstunde eines Einsiedlers, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung (hrsg. von Th. Dietrich), Bad Heilbrunn 1962, S. 8
- 126) J. G. Fichte, zitiert nach E. Spranger: Pestalozzis Denkformen, a.a.O., S. 64
- 127) J. H. Pestalozzi: Wie Gertrud ..., a.a.O., S. 60
- 128) E. Spranger: Pestalozzis Denkformen, a.a.O., S. 60
- 129) F. Kost: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985, S. 39
- 130) ebd., S. 26 ff.
- 131) J. H. Pestalozzi: Sämtliche Werke (hrsg. von L. W. Seyffarth), Bd. 9, Liegnitz 1902, S. 67
- 132) J. H. Pestalozzi: Wie Gertrud ..., a.a.O., S. 132
- 133) ebd., S. 136
- 134) F. Fröbel: Kleine pädagogische Schriften (hrsg. von A. Reble), Bad Heilbrunn 1965, S. 19
- 135) J. G. Fichte: Ausgewählte Werke (hrsg. von F. Medicus), Bd. V, Darmstadt 1962, S. 622



- 136) W. Harnisch: Leitfaden beim Unterricht in der Weltkunde, in: Der Erziehungs- und Schulrath, 1816/Heft 4, S. 28 ff.
- 137) Vgl. L. A. Pongratz: Bildung und Subjektivität, Weinheim 1986, S. 150 ff.
- 138) J. Paul: Der Maschinen-Mann nebst seinen Eigenschaften, zitiert nach: W. Dreßen: Die pädagogische Maschine, a. a. O., S. 247
- 139) F. Fröbel: Kleine pädagogische ..., a. a. O., S. 16
- 140) ebd., S. 17
- 141) M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a. a. O., S. 367 ff.
- 142) J. H. Pestalozzi: Kleine Schriften zur Volkserziehung ..., a. a. O., S. 10
- 143) U. Nassen: H.-G. Gadamer und J. Habermas: Hermeneutik, Ideologiekritik und Diskurs, in: ders. (Hrsg.): Klassiker der Hermeneutik, Paderborn 1982, S. 317
- 144) J. F. Herbart, zitiert nach: W. Raith: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit, Bd. 5, Starnberg 1971, S. 169
- 145) F. D. E. Schleiermacher: Pädagogische Schriften (hrsg. von E. Weniger), Düsseldorf/München 1966, S. 19
- 146) J. F. Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen, Paderborn 1964, S. 9
- 147) J. F. Herbart: zitiert nach: W. Raith: Erziehung ..., Bd. 5, a. a. O., S. 56
- 148) ebd., S. 171
- 149) ebd., S. 171; Anm.: Herbarts Zentralbegriffe 'Regierung und Zucht' finden ihr sinngemäßes Pendant in Foucaults Begriff 'Gouvernement', der gerade die pädagogischen Implikate des Disziplinierungsprozesses betont. (Vgl. M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a. a. O., S. 255)
- 150) ebd., S. 58
- 151) C. A. Zeller: Das Ziel der Elementarschule, Königsberg 1809, S. 89 f.
- 152) M. Foucault: Überwachen ..., a. a. O., S. 227 ff.
- 153) C. Ch. G. Zerenner: Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung, Magdeburg 1832, S. 18
- 154) A. Leschinsky/P. M. Roeder: Schule im historischen Prozeß, Stuttgart 1976, S. 429
- 155) F. Paulsen: Die deutsche Volksschule, was sie war, was sie ist, was sie werden soll, in: W. Scheibe (Hrsg.):

Zur Geschichte der Volksschule, Bd. II, Bad Heilbrunn  
1965, S. 13 ff.

- 156) H. Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 165
- 157) A. Leschinsky/P. M. Roeder: Schule im ..., a.a.O., S. 430;  
vgl. auch: H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: Deutsche  
Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein  
/Ts. 1981, S. 52 ff.
- 158) M. Foucault: Sexualität und Wahrheit, a.a.O., S. 151 ff.
- 159) Th. Nipperdey: Volksschule und Revolution im Vormärz, in:  
U. Herrmann (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19.  
Jahrhundert, Weinheim/Basel 1977, S. 114
- 160) F. J. Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Neu-  
humanismus, Jena 1808, S. 76
- 161) G. W. F. Hegel: Gymnasialrede vom 29. Sept. 1809, in:  
Sämtliche Werke, Bd. 3, (hrsg. von H. Glockner),  
Stuttgart 1940, S. 241
- 162) F. A. Wolf, zitiert nach: W. Raith: Erziehung ..., Bd.  
5, a.a.O., S. 17 f.
- 163) Vgl. H. Lange: Schulbau und ..., a.a.O., S. 276 ff.
- 164) ebd., S. 277
- 165) J. G. Fichte: Reden an die deutsche Nation, Köln o. J.,  
S. 35; zur Fichterezeption in der Pädagogik vgl. auch:  
R. Lassahn: Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als  
Pädagoge, Heidelberg 1970
- 166) F. Fröbel: Kleine pädagogische Schriften, a.a.O., S. 16
- 167) ebd. S. 16
- 168) J. G. Fichte: Reden an die deutsche Nation, a.a.O., S.  
392
- 169) ebd., S. 391
- 170) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 174
- 171) ebd., S. 216
- 172) M. Kraul: Das deutsche Gymnasium 1780 - 1980, Frankfurt/  
M 1984, S. 55
- 173) H. Lange: Schulbau ..., a.a.O., S. 297
- 174) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 237 f.
- 175) T. Ziller: Die Theorie der formalen Stufen des Unter-  
richts, Heidelberg 1965, S. 20 f.
- 176) P. Gstettner: Die Eroberung des Kindes durch die Wissen-  
schaft, Reinbek 1981, S. 69 f.

- 177) M. Kraul: Das deutsche Gymnasium ..., a.a.O., S. 72
- 178) Preußischer Lehrplan von 1837, in: A. Reble (Hrsg.): Zur Geschichte der Höheren Schule, Bd. II, Bad Heilbrunn 1975, S. 64
- 179) Preußische Ordnung vom 31. März 1882, in: A. Reble (Hrsg.): Zur Geschichte der Höheren Schule, Bd. II, a.a.O., S. 92
- 180) ebd., S. 92
- 181) M. Kraul: Das deutsche Gymnasium ..., a.a.O., S. 51
- 182) Vgl. H. Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981, S. 145
- 183) ebd., S. 149
- 184) T. Ziller: Die Theorie der formalen Stufen des Unterrichts, a.a.O., S. 5 f.
- 185) H. Rumpf: Die übergangene ..., a.a.O., S. 162
- 186) Vgl. ebd., S. 94 ff.
- 187) ebd., S. 104
- 188) L. Kellner: Zur Pädagogik der Schule und des Hauses, Essen 1892 (13. Aufl.), S. 263 f.
- 189) H. Rumpf: Die übergangene ..., a.a.O., S. 165
- 190) T. Ziller: Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler, in: K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, a.a.O., S. 210 ff.
- 191) ebd., S. 212
- 192) ebd., S. 213
- 193) ebd., S. 422
- 194) K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, a.a.O., S. 207
- 195) ebd., S. 496
- 196) Vgl. F. Kost: Volksschule und Disziplin, a.a.O., S. 79 ff.
- 197) ebd., S. 94
- 198) Vgl. K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, a.a.O., S. 228
- 199) F. Kost: Volksschule und ..., a.a.O., S. 226

- 200) ebd., S. 226 ff.
- 201) M. Foucault: Sexualität ..., a.a.O., S. 154
- 202) M. Montessori: Les case dei bambini, Neuchatel 1912, zitiert nach: F. Kost: Volksschule und ..., a.a.O., S. 178
- 203) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 271
- 204) Vgl. F. Kost: Volksschule und ..., a.a.O., S. 190 f.
- 205) G. F. Hartlaub: Der Genius im Kinde, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf/München 1961, S. 126 ff.
- 206) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2), Frankfurt/M 1979, S. 233 f.
- 207) H. Lietz: Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, a.a.O., S. 74
- 208) H. Heiland/K.-H. Sahmel: Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933, Hildesheim 1985, S. 41
- 209) H. Gaudig: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, a.a.O., S. 239
- 210) B. Otto: Die Berthold-Otto-Schule, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.): ebd., S. 187
- 211) ebd., S. 192
- 212) ebd., S. 192
- 213) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 260
- 214) W. Albert: Grundlegung des Gesamtunterrichts, Nürnberg 1951 (2. Aufl.), zitiert nach H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 240
- 215) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, Langensalza 1937 (9. Aufl., Weinheim 1970), S. 203
- 216) ebd., S. 196
- 217) ebd., S. 131
- 218) ebd., S. 131
- 219) ebd., S. 74
- 220) ebd., S. 74

- 221) ebd., S. 103
- 222) M. Foucault, Überwachen ..., a.a.O., S. 257
- 222a) Anm.: Petersens 'Führungslehre' arbeitet die pädagogischen Disziplinarprozeduren der Reformpädagogik unter der Leitkategorie der 'Führung' aus, ein Begriff, der sich Foucault zufolge besonders gut eignet, "das Spezifische an den Machtverhältnissen zu erfassen." (M. Foucault: Das Subjekt und die Macht, a.a.O., S. 255)
- 223) P. Petersen: Führungslehre ..., a.a.O., S. 25
- 224) M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 264
- 225) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 242 f.
- 226) W. Dilthey: Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Ges. Schriften, Bd. VII (hrsg. von B. Groethuysen), Stuttgart 1958, S. 261
- 227) A. J. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1909 (49. Aufl.), S. 307
- 228) Vgl. H. Nohl: Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion, in: ders.: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt/M. 1949, S. 242
- 229) M. Foucault: Sexualität ..., a.a.O., S. 178
- 230) Vgl. D. Peukert/J. Reulecke (Hrsg.): Die Reihen fest geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus, Wuppertal 1981
- 231) W. Breyvogel/Th. Lohmann: Schulalltag im Nationalsozialismus, in: U. Herrmann (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen, Weinheim/Basel 1985, S. 253 ff.
- 232) W. Fritsch, in: Weltanschauung und Schule 1936/37, zitiert nach: M. Kraul: Das deutsche Gymnasium ..., a.a.O., S. 175
- 233) U. Herrmann: "Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung." Zum Modell nationalsozialistischer Formierung, in: ders. (Hrsg.): Die Formung ..., a.a.O., S. 70
- 234) ebd., S. 71 f.
- 235) K. F. Sturm, zitiert nach U. Herrmann (Hrsg.):, ebd., S. 72
- 236) D. Peukert: Alltag unterm Nationalsozialismus, in: U. Herrmann (Hrsg.), ebd., S. 46
- 237) ebd., S. 49
- 238) D. Peukert: Edelweißpiraten, Meuten, Swing. Jugendsubkulturen im Dritten Reich, in: U. Herrmann (Hrsg.),

ebd., S. 217

239) D. Peukert: Alltag unterm ..., in: U. Herrmann (Hrsg.),  
ebd., S. 52

240) vgl. M. Foucault: Überwachen ..., a.a.O., S. 34

241) ebd., S. 392 f.

242) Vgl. I. Dahmer/W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche  
Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger,  
Weinheim/Berlin 1968

243) H. Rumpf: Die übergangene ..., a.a.O., S. 68

244) ebd., S. 111

## 3. AUSBLICK

Die vorausgegangenen historischen Skizzen haben die gängige Schulgeschichte zweifellos gegen den Strich gebürstet. Nicht nur die Blickrichtung, auch das methodische Instrumentarium und das Begriffsbesteck sind ungewohnt. Vielleicht gerade deshalb aber gibt der historische Rückblick neue Perspektiven frei. Keineswegs sollten die institutionen- und theoriegeschichtlichen Quellen nach einem vorausbestimmten Schema gewaltsam zurechtgestutzt werden. Viel eher dienen die vorliegenden Skizzen als heuristische Entwürfe, um die geschichtlichen Abläufe anders als bisher in den Blick zu nehmen. Die Probe aufs Exempel müssen die Quellen selbst hergeben. Und sie tun es mit größerer Stimmigkeit, als anfangs erwartet. So bestätigen etwa zahlreiche deutsche schulgeschichtliche Quellen Foucaults machtanalytische Kategorien auf Schritt und Tritt. Das erstaunt um so mehr, als Foucault nur zum geringeren Teil auf genuin pädagogisches Quellenmaterial Bezug nimmt, das zudem überwiegend dem frankophonen Kulturbereich entstammt. Auch ergeben sich unerwartete Parallelen zu pädagogikgeschichtlichen Analysen, die unterschiedlichen Zeiten und theoretischen Bezugshorizonten entstammen: etwa zwischen Foucaults Arbeiten und H. Langes Studien über 'Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit'<sup>1)</sup> aus den 60er Jahren. Die vorgelegten historischen Skizzen sind also durchaus dazu angetan, pädagogikgeschichtlich neue Akzente zu setzen. Insofern der 'böse Blick' auf die theoriegeschichtlichen Quellen allerdings notwendig ein 'mikrologischer' sein muß, wenn er seinem methodischen Ansatz gerecht werden will, erfüllen die Skizzen ihren Anspruch nur ungenügend. Sie bleiben in einer Suchbewegung, die die historischen Abläufe eher grob umreißt. Intensives Quellenstudium wird die Analysen präzisieren und gegebenenfalls modifizieren müssen.

Dem kämen enger umrissene Fragestellungen zustatten: etwa der von Foucault selbst geäußerte Vorschlag, die 'Geschichte der Prüfungen' zu schreiben<sup>2)</sup> oder aber - wie Kost an einer Stelle andeutet<sup>3)</sup> - den forschenden Blick nicht auf die Instanzen und Techniken der Disziplinarmacht, sondern auf die subversiven

Gegenbewegungen zu richten. Denn fast alle schulischen Disziplinarmittel sind zugleich der potentielle Ort aufsässiger Verweigerungen, mit denen sich die Schüler dem Kontrollblick wenigstens für kurze Momente zu entziehen trachten. Die Schulbank beispielsweise ist so gesehen nicht nur das hervorstechendste Medium der Normalisierung im Schulbetrieb des 19. Jahrhunderts, sondern auch die 'Unterbühne' für zahlreiche Gegenmaßnahmen der Schüler, die die Schuleinrichtungen in ihrem Sinn benutzen und interpretieren. Wer mit Leuten spricht, so berichtet Kost, "die diese Bänke noch erlebt haben, erhält Bericht über die vielfältigsten Formen von Unterrichtsstörungen und ähnlichen Schülertaktiken mit Hilfe eben dieser Schulbänke."<sup>4)</sup> Es gibt vermutlich ein ganzes Arsenal solcher Gegenstrategien<sup>5)</sup>, die ein begrenztes Unterschlüpfen und Durchhalten erlauben. Und sie sind kaum weniger erfinderisch, subtil und flexibel als die Disziplinarmacht selbst. Entsprechend finden sich schon in der schulpädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts die passenden Hinweise für frischgebackene Pädagogen<sup>6)</sup>, wie sich dem 'Oppositionsgeist des Schülers' gegensteuern läßt.

Seit dem historischen Ableben der Repressionsmacht, die die Integration der Schüler in die Institution mit offenen Gewalttätigkeiten oder demütigenden Ritualen inszenierte, gehört es mehr und mehr zur Aufgabe des Lehrers, permanent Motivationspotentiale gegen abschweifende Interessen und untergründige Obstruktionen zu erzeugen. Im gegenwärtigen Alltag des Schulgroßbetriebs mit seiner strukturell erzeugten Schulunlust erscheint es geradezu als Sisyphusarbeit, den Kooperationswillen wenigstens eine Stunde lang aufrechtzuerhalten. Und oft genug trägt er nicht einmal so weit. Denn die formellen Strukturen und Organisationsregeln des Betriebs unterdrücken zugleich immer wieder informelle Beziehungs- und Affektzusammenhänge, halten sie unter der Schwelle sprachlicher Kommunizierbarkeit, verdrängen sie unter Tische und Bänke, stauen sie auf, bis sie sich explosiv entladen. Es ist nur zu offensichtlich: "Der alte Schulunterricht zerfällt und, da ein anderer offenbar technologisch nicht zu erzeugen ist, geraten die Teilnehmer in einen zermürbenden täglichen Krieg um die Durch-



setzung einer irgendwie noch tragfähigen Ordnung auf begrenzte Zeit."7) Hinter der Fassade des täglichen Kleinkriegs dauert die gewaltsame Vergesellschaftung im Schulbetrieb an. Die unmittelbaren Erkennungszeichen der gewaltsamen Vergesellschaftung aber, die in der autoritären Schulanstalt noch relativ offen zutage traten, verlieren sich im anonymen Ordnungsgeflecht der Institution. Daß Gewalt im Spiel ist, wird von den Schülern wohl erfahren, aber zumeist nicht unmittelbar begriffen. Zurück bleiben Deprivationserlebnisse, affektiver Aufruhr, eine sich verschärfende Obstruktion des offiziellen Schulunterrichts. Sie bestätigen auf ihre Weise, was Foucault der Disziplinarmacht insgesamt attestiert: Im Herzen der Disziplinarprozeduren herrscht ein kriegesisches Verhältnis. In Umkehrung der alten Clausewitzschen Formel heißt es bei ihm: "Die Macht ist der Krieg, der mit anderen Mitteln fortgesetzte Krieg."8)

Das steht durchaus konträr zu den hehren Bildungsdeklamationen offizieller Verlautbarungen. Die systematische Analyse inoffizieller Prozesse im Schulalltag allerdings weiß ein anderes Lied zu singen. In Fortsetzung dieser Studien wären daher vornehmlich die unterschwelligen Wirkungsweisen des Schulbetriebs zu analysieren. Die alltagstheoretischen und psychoanalytischen Erklärungsmodelle zur Schule, die derzeit vorliegen9), nehmen denn auch explizit Bezug auf jene 'Gegenwissenschaften', die Foucault zufolge das Ende der humanwissenschaftlichen Episteme einleiten: Ethnologie, Psychoanalyse und Strukturalismus. An ihnen könnte sich der anvisierte zweite Band der 'Studien zur Theorie der Schule' ausrichten.

A n m e r k u n g e n    z u m   S c h l u ß t e i l

- 1) Vgl. H. Lange: Schulbau und Schulverfassung ..., a.a.O.,
- 2) Vgl. M. Foucault: Mikrophysik ..., a.a.O., S. 31
- 3) Vgl. F. Kost: Volksschule und Disziplin, a.a.O., S. 65 ff.
- 4) ebd., S. 66
- 5) Vgl. U. Bracht: Bilder von der Schulbank, München 1978; T. Heinze: Schülertaktiken, München/Wien/Baltimore 1980
- 6) Vgl. K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, a.a.O., S. 176
- 7) F. Thiemann: Einleitende Variationen zum Alltagsthema, in: ders. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen, Königstein/Ts. 1980, S. 5
- 8) M. Foucault: Dispositive der Macht, a.a.O., S. 71
- 9) Vgl. etwa. F. Thiemann (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen, a.a.O.; E. Terhart: Ethnographische Schulforschung in den USA, in: ZfPäd 1979/2, S. 291-306; G.-B. Reinert/J. Zinnecker (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1979; P. Fürstenau: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: ders. u.a.: Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969; F. Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973; L. A. Pongratz: Schule und Sozialcharakter, in: ZfPäd. 1979/2, S. 169-180; K.-J. Tillmann (Hrsg.): Schultheorien, Hamburg 1987

## LITERATURVERZEICHNIS

- 1) Th. W. Adorno: *Minima moralia*, Frankfurt/M 1951
- 2) -: *Negative Dialektik*, Frankfurt/M 1966
- 3) -: *Erziehung nach Auschwitz* (hrsg. von G. Kadelbach) Frankfurt/M. 1971
- 4) -: *Gesammelte Schriften*, Bd. 8, Frankfurt/M 1972
- 5) -: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt/M 1973
- 6) Akademie der Künste Berlin (Hrsg.): *Der Traum von der Vernunft - vom Elend der Aufklärung*, Darmstadt/Neuwied 1986
- 7) H. Albert: *Theorie in den Sozialwissenschaften*,<sup>2</sup> in: ders. (Hrsg.): *Theorie und Realität*, Tübingen 1972
- 8) J. Améry: *Michel Foucaults Vision des Kerker - Universums*, in: *Merkur*, 347/1977
- 9) U. Anacker/H. M. Baumgartner: *Stichwort 'Geschichte'*, in: H. Krings/H. M. Baumgartner/C. Wild (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 2, München 1973
- 10) G. Anders: *Die Antiquiertheit des Menschen*, Bd. 2, München 1980
- 11) -: *Lieben gestern - Notizen zur Geschichte des Fühlens*, München 1986
- 12) H.-J. Apel/M. Klöcker: *Schulwirklichkeit in Rheinpreußen*, Köln/Wien 1986
- 13) K.-O. Apel: *Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik*, in: ders.: *Transformation der Philosophie*, Bd. 2, Frankfurt/M. 1973
- 14) P. Ariès: *Geschichte der Kindheit*, München/Wien 1975
- 15) D. Baacke: *Jugendkulturen und Erziehung*, in: *deutsche jugend*, 1984
- 16) - u.a. (Hrsg.): *Am Ende - postmodern?*, Weinheim/München 1985
- 17) - u.a. (Hrsg.): *Neue Widersprüche*, Weinheim 1985
- 18) Th. Ballauff: *Systematische Pädagogik*, Heidelberg 1962
- 19) J. Baudrillard: *Agonie des Realen*, Berlin 1978
- 20) -: *Die fatalen Strategien*, München 1985
- 21) P. Baumgart (Hrsg.): *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart 1980

- 22) H.-M. Baumgartner/B. Irrgang (Hrsg.): Am Ende der Neuzeit?  
Würzburg 1986
- 23) C. Berg: Die Okkupation der Schule, Heidelberg 1973
- 24) J. H. van den Berg: Metabletica, Göttingen 1980
- 25) M. Berman: Wiederverzauberung der Welt, München 1983
- 26) G. Bittner: Der postmoderne Nihilismus, in: D. Baacke u.a.  
(Hrsg.): Am Ende - postmodern, Weinheim/München 1985
- 27) H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik, München  
1969
- 28) -: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis  
zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- 29) H. Blumenberg: Säkularisierung und Selbstbehauptung,  
Frankfurt/M. 1974
- 30) F. Böckelmann: Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit ...,  
in: F. W. Schoeller (Hrsg.): Die neue Linke nach  
Adorno, München 1969
- 31) -: Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlich-  
keit, 1971
- 32) H. Böhme/ G. Böhme: Das Andere der Vernunft, Frankfurt/M.  
1983
- 33) H. Böhmer: Luther im Lichte der neueren Forschung, Leip-  
zig 1917<sup>4</sup>
- 34) K.-H. Bohrer: Mythos und Moderne, Frankfurt/M. 1983
- 35) P. Bourdieu/J. C. Passeron: Die Illusion der Chancen-  
gleichheit, Stuttgart 1971
- 36) -/-: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt,  
Frankfurt/M. 1973
- 37) U. Bracht: Bilder von der Schulbank, München 1978
- 38) W. Braun/B. Naudascher: Für eine menschenfreundliche  
Schule, München 1978
- 39) -: Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik, Frank-  
furt/M. 1983
- 40) F. Braunfels u.a.: Der 'vermessene' Mensch, München 1973
- 41) E. von Braunmühl: Antipädagogik, Weinheim/Basel 1975
- 42) W. Breyvogel/Th. Lohmann: Schulalltag im Nationalsozialis-  
mus, in: U. Herrmann (Hrsg.): Die Formung des Volksge-  
nossen, Weinheim/Basel 1985

- 43) W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1971
- 44) -: Die Pädagogik der Neuen Linken, München 1980
- 45) P. Bruckner/A. Finkelkraut: Das Abenteuer gleich um die Ecke, München 1981
- 46) H. Brunkhorst u.a.: Deutungsmuster und Definitionen problematischer Lebenssituationen von Jugendlichen, Göttingen 1978
- 47) J. H. Campe: Über einige verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstands, Frankfurt/Main 1969 (Reprint)
- 48) F. Capra: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild, München 1983
- 49) J. A. Comenius: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren (hrsg. von A. Flitner) Düsseldorf/München 1954
- 50) I. Dahmer/W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim/Berlin 1968
- 51) G. Dane u.a. (Hrsg.): Anschlüsse - Versuche nach Michel Foucault, Tübingen 1985
- 52) G. Deleuze/F. Guattari: Anti-Ödipus, Frankfurt 1974
- 53) -/-: Rhizom, Berlin 1977
- 54) G. Deleuze: Foucault, Frankfurt/M. 1987
- 55) Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (Empfehlungen und Gutachten, Folge 3), Stuttgart 1964
- 56) B. Dewe/W. Ferchhoff: Die Lust am Schein - Postmodernistische Notizen über Trends, Geschmäcker und Redensarten unter Pädagogen, in: D. Baacke u.a. (Hrsg.): Am Ende - postmodern?, München 1985
- 57) L. van Dick: Alternativschulen, Reinbek 1979
- 58) Th. Dietrich/J.-G. Klink (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. 1, Bad Heilbrunn 1972
- 59) W. Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 7, hrsg. von Groethuysen, Stuttgart/Göttingen 1958
- 60) -: Gesammelte Schriften, Bd. 11, hrsg. von E. Weniger, Stuttgart/Göttingen 1971
- 61) -: Gesammelte Schriften, Bd. 9, hrsg. von O. F. Bollnow, Stuttgart/Göttingen 1974

- 62) G. E. Dippoldt: Historische Beschreibung der kursächsischen Land-Schule zu Grimme, Leipzig 1783
- 63) A. Donagan: Neue Überlegungen zur Popper-Hempel-Theorie, in: H. M. Baumgartner/J. Rüsen (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, Frankfurt/M. 1976
- 64) J. Donzelot: Die Ordnung der Familie, Frankfurt/M. 1979
- 65) W. Dray: Laws and Explanation in History, Oxford 1957
- 66) W. Dreßen: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1982
- 67) R. van Dülmen (Hrsg.): Kultur der einfachen Leute, München 1983
- 68) H. Ebeling (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung, Frankfurt/M. 1976
- 69) N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/M. 1976
- 70) -: Über die Einsamkeit der Sterbenden. Die Zivilisierung der Eltern, Frankfurt/M 1982
- 71) -: Humana conditio, Frankfurt/M. 1985
- 72) H. J. Engfer: Zur Analyse historischen Argumentierens: Historische Tatsache und historische Erklärung, in: ders. (Hrsg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogische Praxis, München/Wien/Baltimore 1978
- 73) K. Erlinghagen: Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972
- 74) H. Fend: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974
- 75) - u.a.: Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim 1976
- 76) -: Schulklima, Weinheim 1977
- 77) -: Die Pädagogik des Neokonservatismus, Frankfurt/M. 1984
- 78) J. G. Fichte: Reden an die deutsche Nation, Köln o.J.
- 79) -: Ausgewählte Werke (hrsg. von F. Medicus), Bd. V, Darmstadt 1962
- 80) H. Fink-Eitel: Michel Foucaults Analytik der Macht, in: F. A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980
- 81) A. Fleischer u.a.: Sozialgeschichte der Identitätsbildung. Identitätsproduktion als pädagogische Produktion, in: Einundzwanzig H. 7/1978

- 82) A. Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama ..., Berlin 1982
- 83) W. Flitner: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg 1949
- 84) M. Foucault: Absage an Sartre, in: G. Schiwy: Der französische Strukturalismus, Reinbek 1969
- 85) -: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1969
- 86) -: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M. 1971
- 87) -: Interview, in: A. Reif (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, Hamburg 1973
- 88) -: Archäologie des Wissens, Frankfurt/M. 1973
- 89) -: Die Geburt der Klinik, München 1973
- 90) -: Die Ordnung des Diskurses, München 1974
- 91) -: Von der Subversion des Wissens (hrsg. von W. Seitter), München 1974
- 92) -: Überwachen und Strafen, Frankfurt/M. 1967
- 93) -: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976
- 94) -: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt/M. 1977
- 95) -: Dispositive der Macht, Berlin 1978
- 96) -: Was ist Aufklärung? Was ist Revolution? Auszüge aus Foucaults Kant-Vorlesung 1983, in: taz, vom 2.7.1984
- 97) -: Sexualität und Wahrheit, Bd. 2: Der Gebrauch der Lüste, Frankfurt/M. 1986
- 98) -: Sexualität und Wahrheit, Bd. 3: Die Sorge um sich, Frankfurt/M. 1986
- 99) -: Das Subjekt und die Macht, Nachwort in: H. L. Dreyfus/ P. Rabinow: M. Foucault - jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/M. 1987
- 100) -: Von der Freundschaft, Berlin o.J.
- 101) M. Frank: Der kommende Gott, Vorlesungen über die Neue Mythologie, Frankfurt 1982
- 102) -: Was ist Neostrukturalismus? Frankfurt/M. 1984
- 103) S. Freud: Studienausgabe in 12 Bde., Bd. IX, Frankfurt/M. 1982
- 104) F. Fröbel: Kleine pädagogische Schriften (hrsg. von A. Reble), Bad Heilbrunn 1965

- 105) L. Froese: Bildungspolitische Entwicklungsskizze, in: L. Froese/W. Krawietz (Hrsg.): Deutsche Schulgesetzgebung, Bd. 1, Weinheim 1968
- 106) R. Funk: Mut zum Menschen, Stuttgart 1978
- 107) C.-L. Furck: Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, in: G. Doerry u.a. (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie, Berlin 1968
- 108) P. Fürstenau: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: ders. u.a.: Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969
- 109) H.-J. Gamm: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964
- 110) E. Garin: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit, Bd. 2, Reinbek 1966
- 111) H. Gassen: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu Kritischer Theorie, Weinheim/Basel 1978
- 112) H. Gaudig: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf/München 1961
- 113) G. Geißler: Die Schule, in: W. Scheibe (Hrsg.): Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, Stuttgart 1960
- 114) G. Giese: Einführung, in: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961
- 115) H. Giesecke: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985
- 116) J. R. Gillis: Geschichte der Jugend, Weinheim 1980
- 117) E. Groß: Zur Soziologie und Psychoanalyse der Schule, Bad Heilbrunn 1979
- 118) P. Gstettner: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft, Reinbek 1981
- 119) J. Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1966
- 120) -: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/M. 1971
- 121) -: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: ders.: Kultur und Kritik, Frankfurt/M. 1973
- 122) -: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1973<sup>3</sup>
- 123) -: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981
- 124) -: Die Moderne - ein unvollendetes Projekt, in: ders.: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt/M. 1981



- 125) J. Habermas: Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M 1985
- 126) -: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M. 1985
- 127) B. Hamann: Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn 1986
- 128) G. F. Hartlaub: Der Genius im Kinde, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf/München 1961
- 129) H. Häsing u.a. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979
- 130) G. W. F. Hegel: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner, Bde. 3/7/10, Stuttgart 1940/1942
- 131) H. Heiland/K.-H. Sahmel: Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933, Hildesheim 1985
- 132) T. Heinze: Schülertaktiken, München/Wien/Baltimore 1980
- 133) C. G. Hempel/P. Oppenheim: The Logic of Explanation, in: H. Feigl/M. Brodbeck (Hrsg.): Readings in the Philosophy of Science, New York 1953
- 134) H. Hengst u.a.: Kindheit als Fiktion, Frankfurt 1981
- 135) H. von Hentig: Schule als Erfahrungsraum?, München 1973
- 136) -: Sozialpathologie der Schule, in: ders.: Was ist eine humane Schule? München 1976
- 137) -: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? in: Neue Sammlung 1985
- 138) J. F. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen, Paderborn 1964
- 139) H.-G. Herrlitz u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981
- 140) U. Herrmann: Historismus und geschichtliches Denken, in: Zeitschrift für Pädagogik 1971
- 141) -: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, in: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- 142) -: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: J. L. Blaß u.a. (Hrsg.): Bildungsstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975
- 143) - (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim 1977
- 144) -: Pädagogik und geschichtliches Denken, in: H. Thiersch/H. Ruprecht/U. Herrmann: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978

- 145) - (Hrsg.): Das pädagogische Jahrhundert, Weinheim 1981
- 146) - (Hrsg.): Die Bildung des Bürgers, Weinheim 1982
- 147) -: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. in: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4) Stuttgart 1982
- 148) -: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Kurzbeitrag auf dem Kongress der DGfE in Regensburg, März 1982
- 149) -: Erziehung und Bildung in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983
- 150) -: "Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung". Zum Modell nationalsozialistischer Formierung, in: ders. (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen, Weinheim / Basel 1985
- 151) H. Hesse: Denken in der Leere des verschwundenen Menschen, in: Konkursbuch 3, Tübingen 1979
- 152) -: Vernunft und Selbsterhaltung, Frankfurt/M. 1985
- 153) - (Hrsg.): Der Tod der Moderne, Tübingen 1986
- 154) H.-J. Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, 3 Bde., Frankfurt/M. 1979/80
- 155) A. Honneth: Kritik der Macht, Frankfurt/M. 1985
- 156) M. Horkheimer: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/M. 1967
- 157) -: Geschichte und Psychologie, in: ders.: Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. 1, Frankfurt/M. 1968
- 158) -/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M. 1969
- 159) -: Vernunft und Selbsterhaltung, Frankfurt/M. 1970
- 160) -: Notizen 1950-1969 und Dämmerung. Notizen in Deutschland, Frankfurt/M. 1974
- 161) R. Hübner: Die Wahrheit des Mythos, München 1985
- 162) K. Hurrelmann u.a. (Hrsg.): Lebensphase Jugend, Weinheim 1985
- 163) V. Huwendiek: Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik, in: V. Lenhart (Hrsg.): Historische Pädagogik - Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, Wiesbaden 1977

- 164) A.-E. Imhof (Hrsg.): Der Mensch und sein Körper von der Antike bis heute, München 1981
- 165) - (Hrsg.): Leib und Leben in der Geschichte der Neuzeit, Berlin 1983
- 166) H. R. Jauf: Ursprung und Bedeutung der Fortschrittsidee, in der 'Querelle des Anciens et des Modernes', in: H. Kuhn/F. Wiedmann (Hrsg.): Die Philosophie und die Frage nach dem Fortschritt, München 1964
- 167) R. B. Jachmann: Über das Verhältnis der Schule zur Welt, in: R. Joerden (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus, Berlin/Langensalza/Leipzig, o.J.
- 168) K. E. Jeismann: Die 'Stiehlischen Regulative' - Ein Beitrag zum Verhältnis von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen, in: U. Herrmann: Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim/Basel 1975
- 169) C. Kammler: Michel Foucault. Eine kritische Analyse seines Werkes, Bonn 1986
- 170) D. Kamper: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte, München/Wien 1975
- 171) -/V. Rittner (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers, München 1976
- 172) -: Dekonstruktionen, Marburg 1979
- 173) -: Kierkegaards Ende oder das Subjekt als Unfall, in: Tumul 1979
- 174) -: Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie, in: F. A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980
- 175) -: Zur Geschichte der Einbildungskraft, München 1981
- 176) -/C. Wulf (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt/M. 1982
- 177) -/J. Taubes (Hrsg.): Nach der Moderne. Umriss einer Ästhetik der Posthistoire, Frankfurt 1985
- 178) -/W. van Reijen (Hrsg.): Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, Frankfurt/M. 1986
- 179) -: Zur Soziologie der Imagination, München 1986
- 180) - (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie, Neuwied 1986
- 181) G. Kaufmann: Geschichte der deutschen Universitäten, Bd. 2, Stuttgart 1896

- 182) L. Kellner: Zur Pädagogik der Schule und des Hauses, Essen 1892<sup>13</sup>
- 183) H. Kemper (Hrsg.): Theorie und Geschichte der Bildungsreform, Meisenheim 1984
- 184) B. Kochan (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sozialen Lernens, Königstein 1981
- 185) R. Kosellek: Staat und Gesellschaft in Preußen 1815-1848, in: H.-U. Wehler (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte, Köln 1968
- 186) -: Kritik und Krise, Frankfurt/M. 1973
- 187) -/W. D. Stempel (Hrsg.): Geschichte - Ereignis und Erzählung, München 1973
- 188) -: Vergangene Zukunft, Frankfurt/M. 1985
- 189) F. Kost: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985
- 190) M. Kraul: Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt/M. 1984
- 191) Horst M. P. Krause: Einleitung zu: F. G. Resewitz: Die Erziehung des Bürgers, Glashütten/Taunus 1975 (Reprint)
- 192) G. Kubler: Die Form der Zeit, Frankfurt/M 1982
- 193) J. Lacan: Schriften, 3 Bde. Weinheim 1973/75/80
- 194) I. Lakatos: Popper zum Abgrenzungs- und Induktionsproblem, in: H. Lenk (Hrsg.): Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie, Braunschweig 1971
- 195) A. J. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1909 (49. Auflage)
- 196) H. Lange: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit, Weinheim/Berlin 1967
- 197) M. J. Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1968
- 198) R. Lassahn: Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge, Heidelberg 1970
- 199) -: Geschichtlichkeit und Erziehungswissenschaft, in: W. Böhm/J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975
- 200) -: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik, Heidelberg 1977
- 201) -/R. Stach: Geschichte der Schulversuche, Heidelberg 1979
- 202) B. Le Bovier de Fontenelle: Digression sur les Anciens et les Modernes, hrsg. von R. Shackleton, Oxford 1955

- 203) H. Lefébvre: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/M. 1972
- 204) T. Leithäuser: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1976
- 205) - u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1977
- 206) V. Lenhart: Theorie und Geschichte: Zum Erkenntnisbeitrag erziehungshistorischer Forschung, in: ders. (Hrsg.): Historische Pädagogik, Wiesbaden 1977
- 207) H. Lenk (Hrsg.): Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalität, Freiburg 1986
- 208) D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
- 209) - (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen, Stuttgart 1982
- 210) -: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: Z. f. Päd. 1987/H. 1
- 211) A. Leschinsky/P. M. Roeder: Schule im historischen Prozeß, Stuttgart 1976
- 212) H. Leser: Pädagogische Bewegungen und ideelle Notwendigkeiten, in: K. Schaller/K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967
- 213) H.-J. Lieber: Geschichte und Gesellschaft im Denken Diltheys, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1965
- 214) H. Lietz: Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf/München 1961
- 215) R. zur Lippe: Am eigenen Leibe, Frankfurt/M 1978
- 216) -: Naturbeherrschung am Menschen, Bd. 2, Frankfurt/M. 1979
- 217) W. Loch: Die Wende des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 1984
- 218) H. Lorenzen (Hrsg.): Martin Luther - Pädagogische Schriften, Paderborn 1957
- 219) P. Lundgreen: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil 1, Göttingen 1980
- 220) J. F. Lyotard: Das Patchwork der Minderheiten - Für eine herrenlose Politik, Berlin 1977
- 221) -: Das postmoderne Wissen, Wien 1986

- 222) F. März: Problemgeschichte der Pädagogik, Bd. 1, Bad Heilbrunn 1978
- 223) F. Meyer: Schule der Untertanen - Lehrer und Politik in Preußen 1848 - 1900, Hamburg 1976
- 224) O. Meyer: Der Privatlehrer des frühen Mittelalters, in: L. Kriss-Rettenbeck/M. Liedtke (Hrsg.): Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung, Bad Heilbrunn 1983
- 225) K. Mollenhauer: Emanzipation und Erziehung, München 1968
- 226) -: Vergessene Zusammenhänge, München 1983
- 227) -: Umwege, München 1986
- 228) W. J. Mommsen: Gegenwärtige Tendenzen in der Geschichtsschreibung der Bundesrepublik, in: Geschichte und Gesellschaft 1981
- 229) M. de Montaigne: Gesammelte Schriften, München/Berlin 1908 ff., Bd. 6
- 230) D. K. Müller: Sozialstruktur und Schulsystem, Göttingen 1977
- 231) L. Mumford: Mythos der Maschine, Wien 1974
- 232) W. Nahrstedt: Freizeitberatung. Animation zur Emanzipation? Göttingen 1975
- 233) U. Nassen: H.-G. Gadamer und J. Habermas: Hermeneutik, Ideologiekritik und Diskurs, in: ders. (Hrsg.): Klassiker der Hermeneutik, Paderborn 1982
- 234) D. Neumann/J. Oelkers: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, in: Päd. Rundschau 1981
- 235) B. Nieser: Die Entstehung der Schule als Institution der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1978
- 236) F. J. Niethammer: Der Streit des Philantropinismus und Neuhumanismus, Jena 1808
- 237) Th. Nipperdey: Volksschule und Revolution im Vormärz, in: U. Herrmann (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim/Basel 1977
- 238) B. Nitzschke: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1981
- 239) -: Von der Kälte des Gedankens und der Wärme des Leibes. Reflexionen über Gefühle, München 1986
- 240) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1948<sup>3</sup>

- 241) H. Nohl: Bildung und Alltag, in: ders.: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt/M. 1949
- 242) -: Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion, in: ders.: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt/M. 1949
- 243) J. Oelkers/T. Lehmann: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik, Braunschweig 1983
- 244) J. Oelkers: Die Wiederkehr der Postmoderne, in: Zeitschrift f. Pädagogik 1987/H. 1
- 245) C. Offe (Hrsg.): Arbeitsgesellschaft - Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Frankfurt/M. 1984
- 246) F.H. Paffrath (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, Weinheim 1987
- 247) P. Parin: Der Widerspruch im Subjekt, Frankfurt/M. 1983
- 248) F. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1906
- 249) -: Die deutsche Volksschule, was sie war, was sie ist, was sie werden soll, in: W. Scheibe (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. II, Bad Heilbrunn 1965
- 250) C. Perrault,: Parallèles des Anciens et des Modernes, Paris 1968
- 251) J. H. Pestalozzi: Sämtliche Werke (hrsg. von L. W. Seyffarth), Bd. 9, Liegnitz 1902
- 252) -: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn 1961
- 253) -: Abendstunde eines Einsiedlers, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung (hrsg. von Th. Dietrich), Bad Heilbrunn 1962
- 254) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, Langensalza, 1937 (9. Aufl., Weinheim 1970)
- 255) G. Petersen-Falshöft: Wissenschaftstheorie und Didaktik, Kastellaun 1979
- 256) G. Petrat: Schulunterricht - Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 - 1850, München 1979
- 257) H. Petzold (Hrsg.): Psychotherapie und Körperdynamik, Paderborn 1974
- 258) D. Peukert/J. Reulecke (Hrsg.): Die Reihen fest geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus, Wuppertal 1981
- 259) D. Peukert: Alltag unterm Nationalsozialismus, in: U. Herrmann (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen, Weinheim/Basel 1985

- 260) D. Peukert: Edelweißpiraten, Meuten, Swing. Jugendsubkulturen im Dritten Reich, in: U. Herrmann (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen, Weinheim/Basel 1985
- 261) G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964
- 262) F. Pöggeler (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 6, Stuttgart 1977
- 263) -: (Hrsg.): Perspektiven einer christlichen Pädagogik, Freiburg 1978
- 264) -/B. Wolterhoff (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1981
- 265) -: Jugend und Zukunft, Salzburg 1984
- 266) -: 'Erziehung nach Auschwitz' als Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik, in: F. H. Paffrath (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, Weinheim 1987
- 267) L. A. Pongratz: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M. 1978
- 268) -: Schule und Sozialcharakter, in: Zeitschrift für Pädagogik 1979 /H 1
- 269) -: Das Veralten der Adoleszenz, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 1985/H 1
- 270) -: Pädagogik und Antipädagogik - Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 1985/H 3
- 271) -: Pädagogik und Subjektivität - Zur Paradigmenkrise in der Erziehungswissenschaft, in: Päd. Rundschau 1986/H 3
- 272) -: Bildung und Subjektivität - Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/Basel 1986
- 273) K.-R. Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. II, Bern 1957
- 274) -: Das Elend des Historizismus, Tübingen, 1971<sup>3</sup>
- 275) -: Logik der Forschung, Tübingen 1973<sup>5</sup>
- 276) M. Postman: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983
- 277) H.-W. Prahll: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München 1978
- 278) U. Preuss-Lausitz u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim 1983
- 279) M. Puder: Der böse Blick des M. Foucault, in: Neue Rundschau 1972



- 280) W. Raith: Das Problem der Grundlegung abendländischer Pädagogik, in: E. Garin/W. Raith: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit, Bde. 1 u. 5, Starnberg 1971
- 281) J. Ramseger: Gegenschulen, Bad Heilbrunn 1975
- 282) -: Offener Unterricht in der Erprobung, München 1977
- 283) G. Raullet: Gehemmte Zukunft - Zur gegenwärtigen Krise der Emanzipation, Darmstadt/Neuwied 1986
- 284) A. Reble: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1951
- 285) -: Einleitung in die Geschichte der Pädagogik, in: K. Schaller/K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967
- 286) -: Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband 1, Stuttgart 1971
- 287) H. J. Rechtmann: Geschichte der Pädagogik, München 1969,
- 288) G.-B. Reinert/J. Zinnecker (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1979
- 289) V. Rittner: Horkheimer/Adorno: Dialektik der Aufklärung. Die unterirdische Geschichte des Abendlandes und das Verhältnis von Körper, Herrschaft und Zivilisation, in: D. Kamper (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses, München/Wien 1975
- 290) -: Zur Krise der westdeutschen Historiographie, in: I. Geiss/R. Tamchina (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M 1980
- 291) F. E. v. Rochow: Sämtliche pädagogische Schriften, Bd. II, Berlin 1908
- 292) D. Roessler: Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung, in: K. Schaller/K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967
- 293) L. Roth: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983
- 294) J. Rousseau: Emile, Stuttgart 1978
- 295) H. Rumpf: Unterricht und Identität, München 1976
- 296) -: Wahrnehmungsstörungen, in: M. Gronemeyer/H.-E. Bahr (Hrsg.): Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt, Opladen 1977
- 297) -: Schulen der Körperlosigkeit, in: Neue Sammlung 1980
- 298) -: Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981

- 299) H. Rumpf: Mit fremdem Blick, Weinheim 1986
- 300) J. Rüsen: Ursprung und Aufgabe der Historik, in: H.-M. Baumgartner/J. Rüsen (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, Frankfurt/M 1976
- 301) K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Berlin/Wien 1977
- 302) -: Deutsche Kinderchronik, Köln 1983
- 303) A. Sachse: Die Entwicklung der Bildungsorganisation und ihr gegenwärtiger Zustand in Deutschland, in: H. Nohl/L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933
- 304) C. G. Salzmann: Moralisches Elementarbuch, Leipzig 1785
- 305) -: Volks- und Jugendschriften, Stuttgart 1845
- 306) -: Ankündigung einer Erziehungsanstalt, in: Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, Schnepfenthal 1884
- 307) W. Schäfer: Die unvertraute Moderne, Frankfurt/M 1985
- 308) K. Schaller/Th. Ballauf: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 2, Freiburg/München 1970
- 309) A. E. Scheflein: Körpersprache und soziale Ordnung, Stuttgart 1976
- 310) R. Schärer: Das dressierte Kind, Berlin 1975
- 311) F. D. E. Schleiermacher: Pädagogische Schriften (hrsg. von E. Weniger), Düsseldorf/München 1966
- 312) J. Schlumbohm (Hrsg.): Kinderstuben, München 1983
- 313) B. Schmidt: Postmoderne - Strategie des Vergessens, Neuwied 1985
- 314) J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, Stuttgart-Bad Cannstadt 1977
- 315) H. Schnädelbach (Hrsg.): Rationalität, Frankfurt/M 1984
- 316) E. Schoelen (Hrsg.): Erziehung und Unterricht im Mittelalter, Ausgewählte pädagogische Quellentexte, Paderborn 1965
- 317) H. von Schoenebeck: Unterstützen statt erziehen, München 1982
- 318) -: Antipädagogik im Dialog, Weinheim/Basel 1985
- 319) R. Scholz/P. Schubert (Hrsg.): Körpererfahrung, Reinbek 1982

- 320) Th. Schulze: Schule im Widerspruch, München 1980
- 321) W. Seitter: Ein Denken im Forschen - Zum Unternehmen einer Analytik bei M. Foucault, in Philosophisches Jahrbuch 1980
- 322) -: Menschenfassungen, Wien 1985
- 323) P. Sloterdijk: Michel Foucaults strukturelle Theorie der Geschichte, in: Philosophisches Jahrbuch 1972
- 324) G. Snyders: Die große Wende der Pädagogik, Paderborn 1971
- 325) E. Spranger: Pestalozzis Denkformen, Heidelberg 1959
- 326) R. Stach: Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropismus, Heinsberg 1984
- 327) P. Strasser: Die verspielte Aufklärung, Frankfurt/M 1986
- 328) H.-E. Tenorth: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und historisch-systematische Pädagogik, in.: W. Böhm/J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975
- 329) -: Geschichte und Traditionalisierung, in: Bildung und Erziehung 1976/ H. 6
- 330) F. Thiemann (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen, Königstein 1980
- 331) H. Thiersch: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: H. Thiersch/H. Ruprecht/U. Herrmann: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978
- 332) -: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983
- 333) K.-J. Tillmann: (Hrsg.): Schultheorien, Hamburg 1987
- 334) H. Treiber/H. Steinert: Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen, München 1980
- 335) G. Vigarello: Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique, Paris 1978
- 336) F. Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973
- 337) -: Anmerkungen zu einer vergessenen Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: E. König/P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn/München 1982

- 338) A. Wellmer: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/M 1969
- 339) -: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Frankfurt/M 1985
- 340) E. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1957
- 341) -: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1975
- 342) C. Wulf: Erziehung und Bildung nach Auschwitz angesichts der katastrophalen Seite der Moderne, in: P. Heitkamp/R. Huschke-Rhein (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter, Weinheim/Basel 1986
- 343) -/H.-J. Wagner: Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität - Die Aktualität Adornos für eine Kritische Erziehungswissenschaft, in: F.H. Paffrath (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, Weinheim 1987
- 344) K. Wünsche: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung 1985
- 345) P. Zedler: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre - Problemstrukturen und Perspektiven, in: E. König/P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn/München 1982
- 346) C. A. Zeller: Das Ziel der Elementarschule, Königsberg 1809
- 347) C. Ch. G. Zerenner: Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung, Magdeburg 1832
- 348) T. Ziehe, Vorwärts in die 50er Jahre? Lebensentwürfe Jugendlicher im Spannungsfeld von Postmoderne und Neokonservatismus, in: D. Baacke/W. Heitmeyer (Hrsg.): Neue Widersprüche, Weinheim/München 1985
- 349) T. Ziller: Die Theorie der formalen Stufen des Unterrichts, Heidelberg 1965
- 350) B. Zymek: Evolutionalistische und strukturalistische Ansätze einer Geschichte der Erziehung, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983